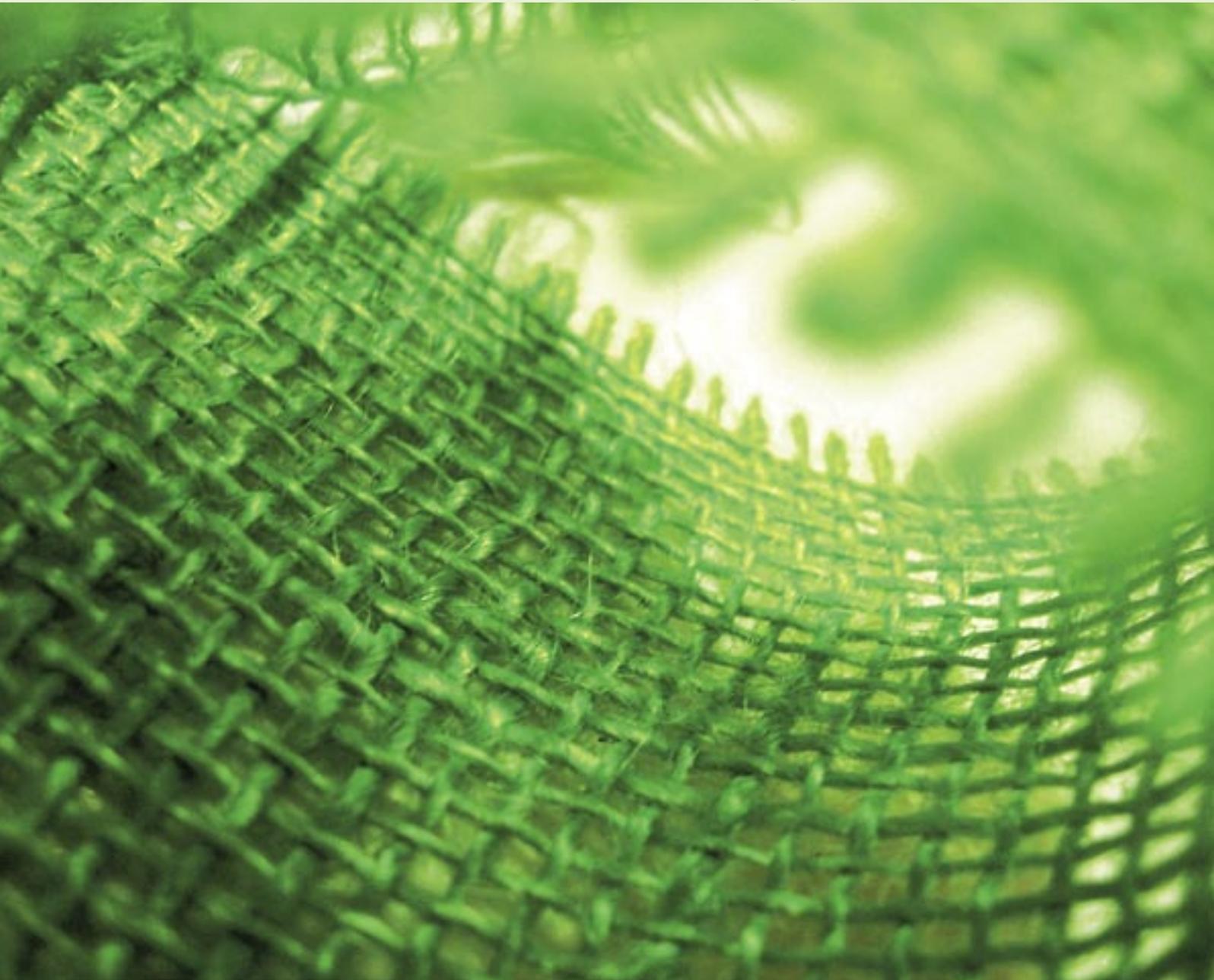


Kirche und Schule

Nr. 157 • März 2011 • 38. Jahrgang

H 1072



Lernen – sich beziehen – lehren

Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen

Schwerpunkt	3
Unterrichtsentwicklung als Profilierungsprojekt	3
Unterrichtsentwicklung – Unterrichtsverwicklung, oder was?	6
Ein Versuch in nicht systematisierender Absicht	
Wertschätzung	9
Eine hilfreiche Haltung in Schulentwicklungsprozessen	
Hauptabteilung	12
Die Herausforderungen wachsen	12
Perspektiven für Schulpolitik und Schulentwicklung	
Grevener Hochschultag	14
Fachtagung Jugendpastoral	15
Facharbeitswettbewerb	15
Beispiel	16
Steuergruppenarbeit als Bewusstseinsänderung	16
Von der Avantgarde der Schule zur konsensgeprägten Dialogkultur	
Die Kür und die Pflicht	18
Unterrichtsentwicklung am Gymnasium St. Michael in Ahlen	
Aus der Schule – für die Schule – mit der Schule	21
Die Steuergruppe der Marienschule Münster	
Unterrichtsentwicklung steuern	23
Förderung kooperativen Lernens am Fürstenberg-Gymnasium Recke	
„Wir machen Unterricht“	25
Unterrichtsentwicklung von unten an der Bischöflichen Realschule in Warendorf	
Schulentwicklung braucht Raum und Zeit	27
Erfahrungen und Erwartungen der Steuergruppe an der Realschule St. Martin in Sendenhorst	
Lesenswert	30
Tod im Kollegium	
Sehenswert	31

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

„lernen – sich beziehen – lehren“ so lautete das Motto, unter dem das Projekt Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen im Bistum Münster an den Start ging. In knapper Form soll es das pädagogische Selbstverständnis des Leitbildes zum Ausdruck bringen. Zur Auftaktveranstaltung im November 2008 waren die Bischöfliche Realschule Warendorf, das Fürstenberg-Gymnasium Recke, das Gymnasium St. Michael Ahlen, die Josef-Pieper-Schule Rheine, die Marienschule Münster und die Realschule St. Martin in Sendenhorst eingeladen. Mit dieser Ausgabe von Kirche und Schule werden erste Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt dokumentiert.

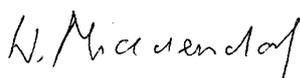
Unter der Rubrik Schwerpunkt finden Sie zunächst einen Beitrag, der das Projekt in den Diskurs um die Weiterentwicklung der Eigenprägung katholischer Schulen einordnet. In den beiden folgenden Texten ziehen Moderatoren Bilanz ihrer Erfahrungen. Der erste Beitrag reflektiert den Gesamtprozess der Unterrichtsentwicklung, der zweite nimmt stärker den Entwicklungsprozess der Einzelschule in den Blick.

Aus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stammt der Begriff der „Dignität der Praxis“. In der Theorie der Katholischen Schule spielt die Erziehungsgemeinschaft der jeweiligen katholischen Schule eine wichtige Rolle. Unter der Rubrik Beispiel bekommen Sie einen Einblick in die konkreten Geschehnisse „vor Ort“. Mitglieder der Steuergruppen der Projektschulen reflektieren ihre bisherigen Erfahrungen bei der Unterrichtsentwicklung; erste Konturen einer Profilierung von Unterricht zeichnen sich ab. Noch ist das Projekt nicht zu Ende. An dieser Stelle sei aber schon einmal ausdrücklich Dank gesagt: den beteiligten Schulen und ihren Kollegien, den Referenten/innen und Moderatoren/innen sowie den Schulen, die diese für das Projekt freigestellt haben.

Dass nicht nur katholische Schulen vor wachsenden Herausforderungen stehen, macht der Beitrag unter der Rubrik Hauptabteilung deutlich. Mangelnde Bildungsgerechtigkeit, Ressourcenknappheit und demografischer Wandel sind Stichworte, die den gesellschaftspolitischen Hintergrund der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht markieren.

Krimi-Fans hat diesmal die Rubrik Lesenswert im Blick. Besprochen wird das Erstlingswerk einer Kollegin. Die Anspielungen an das schulische Milieu, in dem der Roman spielt, machen ihn nach Auffassung der Rezensentin trotz seiner Spannung zur entspannenden Freizeitlektüre.

Auch bei der Bewältigung Ihrer pädagogischen Aufgaben immer eine gute Balance zwischen Spannung und Entspannung wünschen Ihnen



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistum-muenster.de
Redaktion: Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster.
Druck: Joh. Burlage, Münster **Fotos:** ig3l@photocase (Titel), MMchen@photocase (3), 3quarks@photocase (11), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

Unterrichtsentwicklung als Profilierungsprojekt



„Profil ist gefragt“ überschrieb neu-lich in „Die Zeit“ eine Autorin ih-ren Artikel über Schulen in frei-er Trägerschaft.¹ Sie wies darauf hin, dass diese, trotz insgesamt zurückge-hender Schülerzahlen in den letzten zehn Jahren einen Schülerzuwachs von 21% verzeichnen konnten. Dieser Boom kommt nicht von ungefähr. Das Thema Bildung hat seit dem be-kannt Werden der ersten PISA-Daten an öffentlicher Aufmerksamkeit ge-wonnen; bei insgesamt rückläufi-ger Geburtenzahl ist die Sensibilität von Eltern für die Schulkarriere ih-rer Kinder weiter gestiegen.

Eigenprägung als pädagogisches Profil

Spätestens mit der Weimarer Reichsverfassung ist in Deutschland die geistliche Schulaufsicht end-gültig abgeschafft. „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ heißt es in Artikel 7 des Grundgesetzes. Trotz hoheitlicher Aufgaben, die insbesondere mit dem Bereich des Berechtigungswesens zu-sammenhängen, ist die Gestaltung des Bildungswesens in einem de-mokratischen Gemeinwesen aber nicht einfach eine Aufgabe des Staates. Wie die Demokratie insge-samt lebt auch die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht von den

Beiträgen und Initiativen engagier-ter Bürger und gesellschaftlicher Gruppen. Das Grundgesetz gewähr-leistet daher ausdrücklich das Recht zur Errichtung von Schulen in pri-va-ter Trägerschaft. Mindestens im Bereich der Grund- und Hauptschule wird dabei deutlich, dass neben welt-anschaulichen Gründen ein beson-deres pädagogisches Interesse der eigentliche Gesichtspunkt für die Gewährung dieses Rechtes ist. Dass der Druck zur pädagogischen Profilierung auch für die privaten Schulträger eine Chance bedeutet, hat in den letzten Jahren vor allem die evangelische Kirche entdeckt. Sie er-richtete seit der Wiedervereinigung

vor allem in den östlichen Bundesländern mehr als 150 Schulen in evangelischer Trägerschaft. Ihr Motto lautet: „Gut für die Kirche und gut für das Land“. Bei aller Vielfalt der Schulformen und –arten ist sie bemüht, das evangelische Schulprofil nicht allein kirchlich, sondern zugleich pädagogisch auszuweisen. Sie setzt dabei auf innovative, an den Bedürfnissen der Kinder und steigenden erzieherischen Anforderungen orientierte Pädagogik.²

Ähnliche Überlegungen spielten auch im Rahmen der Neugründung katholischer Schulen in den neuen Bundesländern sowie jüngst für das „Projekt Schule“ des Offizialatsbezirks Oldenburg eine Rolle. Bei der Suche nach einem pädagogisch ausgewiesenen Profil, das zugleich kirchlichen Ansprüchen an katholische Schule genügt, ließ man sich anregen von den Erfahrungen und Konzepten der Marchtaler Plan Schulen.³ Während im Gefolge des Konzils und der Würzburger Synode an vielen katholischen Schulen das Paradigma der „guten Schule“ in den Vordergrund rückte und das Motiv der Eigenprägung eher als zusätzliche Anforderung verstanden wurde, bemühten sich die Grund- und Hauptschulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart bereits seit Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts um ein pädagogisch integriertes Konzept katholischer Schule.⁴ Das Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster legt mit der Skizzierung von fünf Profildimensionen ein Raster vor, das die Weiterentwicklungen der Eigenprägung katholischer Schulen im Sinne eines Profils unterstützt, das pädagogische und kirchliche Perspektiven integriert.⁵

Unterricht als Feld für Eigenprägung

Auch im juristischen Sinn zielt der Begriff der Eigenprägung nicht darauf, dass freie Schulen dem, was an staatlichen Schulen Standard ist, etwas hinzufügen. Ein einschlägiges Urteil des Bundesverfassungsgerichtes von 1969, das den Freiraum der Privatschulgarantie des Grundgesetzes auslegt, macht vielmehr deutlich „dass in der Privatschule ein eigenverantwortlich geprägter und gestalteter Unterricht erteilt wird, insbesondere soweit er die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und die Lehrinhalte betrifft“.⁶ Privatschulfreiheit ist nicht in erster Linie definiert durch die Orientierung an staatlichen Vorgaben. Insbesondere im Blick auf den Unterricht bietet sie vielmehr Spielraum zur Entwicklung pädagogischer Alternativen. Der Fokus liegt dabei übrigens auch nicht auf der Andersartigkeit, sondern auf der Eigenverantwortlichkeit. Zur pädagogischen Alternative werden die freien Schulen nicht dadurch, dass sie anders im ausschließenden Sinn unterrichten. Es kommt vielmehr darauf an, dass deren pädagogische Ausrichtung in Zusammenhang mit ihrer weltanschaulichen Basis steht. Für katholische Schulen macht dies erforderlich, dass sie ihr kirchliches Profil mit dem pädagogischen in Übereinstimmung bringen.

Grundzüge eines solchen Verständnisses pädagogisch integrierter Eigenprägung sind als Folge des Leitbildes in der Orientierungshilfe mit dem Titel „Unterrichtsentwicklung und Eigenprägung für die Schulen des Bistums Münster“ skizziert.⁷ Als praktische Konsequenz ging aus ihr das Projekt Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen im Bistum Münster hervor. Es startete mit einer Auftaktveranstaltung

am 10. November 2008. Im Dezember 2010 wurde gemeinsam auf die erste Projektphase zurückgeblendet und der weitere Verlauf des Projektes geplant.⁸

Als Motto für das Projekt wurde die Formulierung „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“ gewählt. Diese ist gleich lautend mit dem Titel des ersten Abschnitts der Orientierungshilfe, der die Basis eines katholischen Verständnisses von Unterricht skizziert. Im Leitbild taucht sie zudem als Überschrift des Abschnitts 3.1 auf. Interpretiert werden kann sie als Kurzformel des pädagogischen Selbstverständnisses der katholischen Schulen im Bistum Münster, das die pädagogischen Konsequenzen des christlichen Menschenbildes und der Auffassung katholischer Schulen als Erziehungsgemeinschaft ausformuliert.⁹

Bereits die Orientierungshilfe hatte versucht, die Konsequenzen dieses Selbstverständnisses mit Blick auf die Haltung der am Unterricht Beteiligten möglichst konkret zu formulieren. Auch die Unterstützung der sechs Projektschulen nahm zunächst vor allem die kommunikativen und organisatorischen Grundlagen der Unterrichtsentwicklung in den Blick. Im Jahr 2010 wurden den Steuergruppen der Schulen vier Fortbildungsmodule zu folgenden Themenbereichen angeboten: Konstituierung von Steuergruppen, Teamarbeit, Konfliktmanagement, Umgang mit Widerständen, Präsentation und Moderation, Projektmanagement, Evaluation, Nachhaltigkeit. Außerdem erhielten die Steuergruppen für ihre Sitzungen das Angebot der Begleitung durch Moderatoren.¹⁰

In der Einleitung zur „Orientierungshilfe“ werden die Schulen ermutigt, „eigene Akzentuierungen in

ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie der Planung und Gestaltung schulischer Arbeit insgesamt weiter zu verfolgen. Alle Schulen können dabei auf ihre gute Praxis, ihre Erfahrungen und ihr Schulprogramm aufbauen.¹¹ Die konkreten Vorhaben zur Unterrichtsentwicklung, mit denen die Projektschulen begannen bzw. die sie fortführten, waren daher durchaus unterschiedlich und vielfältig.¹² Unterstützung erhielten sie dabei durch Moderatoren, Referenten der Schulabteilung¹³ oder Kooperationspartner des Projektes.¹⁴ Genutzt wurde zudem die Möglichkeit der Vernetzung der Projektschulen, die zur Hilfe von Schulen untereinander führte. In der Vielfalt dieser Vorhaben kommt sicher eine wichtige Stärke katholischer Schule zum Ausdruck.

Dennoch zielt das Projekt auch und gerade auf die Entdeckung gemeinsamer Profilelemente, die Katholische Schule als pädagogische Alternative kenntlich machen. Insbesondere mit Blick auf den Unterricht sind Charakteristika gesucht, die den pädagogischen „Stil katholischer Schulen“ deutlich werden lassen und sie damit von fremden Gütesiegeln und Zertifikaten unabhängiger machen.¹⁵ Mit Blick auf den im Leitbild bzw. der Orientierungshilfe skizzierten Bereich des methodischen Profils hat sich der Ansatz des kooperativen Lernens als ein solches Element herauskristallisiert. An mehreren der Projektschulen haben hierzu pädagogische Tage stattgefunden. Um den Ansatz nachhaltig in der Unterrichtspraxis zu verankern wurde eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen gebildet, die Schulen bei der Implementation des Kooperativen Lernens beraten und unterstützen.¹⁶ Entscheidend dafür, im kooperativen Lernen ein methodisches Profilelement katholischer Schulen zu sehen, ist dessen Passung zum christlichen Menschenbild

und der Vorstellung von Erziehungsgemeinschaft. Man kann auch sagen: in diesem Ansatz verwirklicht sich die von vatikanischen Dokumenten geforderte „Synthese von Glaube und Leben“. Unerheblich ist, dass auch andere Schulen dieses Konzept verfolgen können.

Derzeit im Projekt noch weitgehend unbearbeitet ist der Bereich des curricularen Profils. Die Anforderung aus kirchlicher Sicht ist lange bekannt: es geht um die so genannte „Synthese von Kultur und Glaube“. Schulpädagogisch gewendet heißt das, die Inhalte und Themen des Curriculums ins Verhältnis zu einer christlichen Sicht des Menschen und der Welt zu setzen. Wie dies mit schulinterner Verbindlichkeit geschehen kann, zeigen aktuell im Bereich der Sekundarstufe I die katholischen Realschulen des Bischöflich Münsterschen Offizialats Vechta.¹⁷ Für den Bereich der Sekundarstufe II hat sich als Profilelement der Gymnasien des Bistums Rottenburg-Stuttgart das sogenannte „Philosophisch-Theologische-Forum“ etabliert. Schülerinnen und Schüler sollen in entsprechenden Kursen dazu befähigt werden, Themen aus dem Bereich der von ihnen belegten Kurse auch unter philosophischen und ethischen Gesichtspunkten zu betrachten und um wesentliche, sie selbst als verantwortlich Denkende und Handelnde betreffende Aspekte zu ergänzen. Seinen Niederschlag findet dies in Hausarbeiten, Referaten, Ausstellungen oder ähnlichen produktbezogenen Präsentationen.¹⁸ Im Bistum Münster bietet derzeit das Format der Projektkurse die Chance, das curriculare Profil katholischer Gymnasien in ähnlicher Weise zu schärfen.

Pädagogisches Profil als Qualitätsmerkmal kirchlicher Schulen

Nach den Osterferien beginnt auch für die katholischen Schulen in Nordrhein-Westfalen die Qualitätsanalyse. An der Pilotphase nimmt eine der Schulen unseres Projektes Unterrichtsentwicklung teil. Leider sind die Kriterien, die die Besonderheiten der Eigenprägung katholischer Schulen betreffen, in einem zusätzlichen Qualitätsbereich abgebildet; es handelt sich bei der Qualitätsanalyse um ein Kooperationsprojekt mit dem Land, das mit den von der staatlichen Qualitätsanalyse bereits entwickelten Instrumenten arbeitet. Bedauerlich wäre es, wenn sich dadurch wieder der Eindruck verfestigte, Eigenprägung sei eine Anforderung, die bei katholischen Schulen eben noch „oben drauf“ käme. Mindestens eben so wichtig wie die Beobachtungen und Messungen der Qualitätsprüfer sind die Interpretation und Bewertung der Ergebnisse. Für kirchliche Qualitätsprüfer, die betroffenen Schulen und die kirchlichen Schulträger wird es darauf ankommen, die Qualitätsanalyse als Rückmeldung im Prozess der Weiterentwicklung eines pädagogisch integrierten Profils katholischer Schulen zu nutzen.

Die normativen Anforderungen an dieses Profil sind in den kirchlichen Dokumenten, die in der Folge der Konzilserklärung über die christliche Erziehung entstanden sind, hinreichend entfaltet.¹⁹ Interessant ist, dass inzwischen auch auf internationaler Ebene deren Umsetzung unter empirischen Aspekten in den Blick genommen wird.²⁰ Damit bekommt der Diskurs über die Katholische Schule eine Wendung ins Konkrete, die ihn für Schulpraktiker sicher noch fruchtbarer machen wird.²¹ Aus der Perspektive des Projektes

Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen im Bistum Münster wäre es ungünstig, wenn bei den Kolleginnen und Kollegen der Eindruck entstünde „was sollen wir denn noch alles tun“. Statt dessen ist der Blick auf das zu richten, was vorhanden ist. Anlass zu Gelassenheit

gibt insbesondere das pädagogische Selbstverständnis der Kollegien: Die Orientierung am Anspruch, Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen aufzufassen, ist lebendige Realität. Auf dieser Basis sind katholische Schulen eingeladen mit Mut und Zuversicht ihren Unterricht weiterzuentwickeln, denn: Profil ist gefragt!



Dr. Stephan Chmielus,
Arbeitsstelle
Schulbegleitung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

chmielus@bistum-muenster.de

1 Vgl. Die Zeit, 3. Februar 2011, Nr. 6.

2 Vgl. Die Beiträge von Jörg Schulz, Jürgen Frank und Rüdiger Baron in: „Klasse – die evangelische Schule“, Heft 2/2010, S. 8ff.

3 Vgl. die entsprechenden Berichte des Bistums Magdeburg und des Bischöflich Münsterschen Officialats Vechta für die Marchtaler-Plan-Konferenz in: Marchtaler Pädagogische Beiträge 2/2006.

4 Vgl. Berthold Saup: Zur Freiheit berufen. Zur Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan. Frankfurt am Main 1994. S. 153f.

5 Vgl. Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): ...damit der Mensch sein Ziel erreicht. Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster. Münster 2006. S.19ff.

6 BVerfGE 27, 195.

7 Vgl.: Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Unterrichtsentwicklung und Eigenprägung. Orientierungshilfe. Münster 2009.

8 Unter der Rubrik Beispiel finden Sie Erfahrungsberichte aus den Projektschulen.

9 Vgl. dazu im Leitbild die Seiten 11-18.

10 Vgl. den Artikel von Margarete Kohlmann in diesem Heft. Als Moderatoren/innen arbeiten im Projekt zudem Gotlind Schnabel (Gymnasium St. Christophorus, Werne), Heinz Dierkes (Gymnasium Johanneum, Ostbevern), Wilhelm

Heidemann (August-Vetter-Berufskolleg, Bocholt) sowie Michael Wedding aus der Schulabteilung.

11 Orientierungshilfe S. 3.

12 Vgl. dazu den Beitrag von Michael Wedding sowie die unter der Rubrik Beispiel angeführten Projekte.

13 Außer den genannten Moderatoren sind aus der Schulabteilung die Referenten/in Regina Jacobs und Dr. Tobias Voßhenrich sowie der Autor dieses Beitrags Mitglieder der Projektgruppe.

14 Neben Referenten aus dem Institut für Lehrerfortbildung, Mülheim waren das vor allem Kollegen/innen aus Kompetenzteams der Bezirksregierung Münster.

15 Die Formulierung entstammt folgender Publikation: Günter Schulz-Benesch: Zum Stil Katholischer Schulen heute. München 1964. Die Fragestellung und die praktischen Schulversuche des Autors, die vor allem auf die Pädagogik Maria Montessoris Bezug nehmen, beeinflussten den Prozess der pädagogischen Profilierung der Schulen im Bistum Rottenburg-Stuttgart (vgl. Saup 1992, S. 153f.).

16 Die „Initiativgruppe Kooperatives Lernen“ besteht aus den Kolleginnen Andrea Franken (Canisiussschule Ahaus), Sigrid Wolters (St.-

Josef-Gymnasium, Bocholt) sowie den Kollegen Heinz Dierkes und Dr. Tobias Voßhenrich.

17 Edith Heger u. Daniel Kleine Huster: Weil du so wertvoll bist. Bildungsplan für den Fächerverbindenden Unterricht. 1. Teil für die Jahrgänge 5 bis 8 der Haupt- und Realschule. Vechta 2009.

18 Vgl. z.B. die Ausführungen zum PTF auf der Website des Albertus Magnus Gymnasiums Stuttgart: www.amgs.de/profil-ptf.html entnommen am 14.2.2011).

19 Eine Zusammenstellung der entsprechenden Dokumente in deutscher Übersetzung wurde gerade in der Reihe „Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls“ als Heft Nr. 188 von der Deutschen Bischofskonferenz veröffentlicht (eine Möglichkeit zum Download wird auf der Website www.dbk.de angeboten).

20 Vgl.: Gerald Grace und Joseph O’Keefe (Hg.): International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century. Dordrecht 2007.

21 Zur Problematik einer angemessenen Rezeption der römischen Dokumente im Rahmen der Weiterentwicklung katholischer Schulen vgl. Gerhard Fuest: Freie Katholische Schule. Studien zu ihrer postkonziliaren Theorie und ihrer pädagogischen Praxis. Münster 2010.

Unterrichtsentwicklung – Unterrichtsverwicklung, oder was?

Ein Versuch in nicht systematisierender Absicht

Unwörter des Jahres...

Es gibt die Unwörter des Jahres. Wenn ich mich recht entsinne ist es „alternativlos“ in diesem Jahr. Wie komme ich nur darauf? Erstens glaube ich, dass es solche Unwörter auch in Lehrerkollegien gibt, wozu mir keine gesicherte empirische Studie vorliegt, aber ein fester Eindruck: „Evaluation“, „Steuergruppe“,

„Professionelle Lerngemeinschaft“, „Qualitätsanalyse“... wir sind noch lange nicht am Ende. Auch „Unterrichtsentwicklung“ dürfte in diese Charts gehören. Das Unbehagen vieler Kolleginnen und Kollegen gegenüber diesen Begrifflichkeiten ist nachvollziehbar, weil damit oft die Botschaft „von oben“ transportiert zu werden

scheint, es werde wieder einmal eine neue „Sau“ durch die Schulen getrieben, die bislang und immer schon geleistete Arbeit sei womöglich schlecht, und schließlich gehe das Ganze nur mit noch mehr Arbeitseinsatz... Dazu mag sich die Skepsis gesellen gegenüber der theoretisch-terminologisch überbordenden, aber in der Praxis oftmals fol-

genlosen wissenschaftlich-akademischen Bezugsdisziplin Pädagogik.

Und doch gilt auch: Unterrichtsentwicklung ist alternativlos. Sie muss sein, weil der Prozess der Qualitätsverbesserung und -überprüfung in den Schulen zu Recht unumkehrbar ist. Bei allen Vorbehalten gegenüber einem technokratischen Bildungsverständnis gibt es in unserer Schullandschaft einen Nachholbedarf an systematischer, auf den passenden Begriff gebrachter, nachhaltiger und überprüfbarer Entwicklung in Sachen Unterricht, und zwar nicht im Dienste der Kultus- und Bildungsbürokratie, sondern der „Kunden“: Schülerinnen und Schüler samt ihren Eltern. Dazu wächst die Konkurrenz. Kaum eine Schule kann es sich leisten, auf nachweisbare Profilbildung zu verzichten, die schon erwähnte „Kundschaft“ ist wach, interessiert, und da immer noch der größte Teil der Zeit in der Schule mit „Unterricht“ verbracht wird, steht dieses Geschehen im Brennpunkt der Aufmerksamkeit.

Fahrende Dampfer im Möglichkeitshorizont ...

In dieser zugestanden auch subjektiv beschriebenen Gemengelage ist im Jahr 2008 das Projekt „Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen“ gestartet mit dem Ziel... und hier stockt es schon. Sicher, gutes Projektmanagement sieht vor, dass man am Anfang weiß, was man will, wie man dorthin zu gelangen trachtet, und wie man die Ergebnisse „evasiewissenschonwasichmeine“ ... Aber Projektmanagement haben wir ja auch erst später im Projekt „durchgenommen“. Damit ist eine wesentliche Prozessvariable benannt: Das Projekt glich und gleicht dem Ausbau eines fahrendes Dampfers auf hoher See bei sehr unterschiedlichen Wetterbedingungen.

Alle sechs Schulen, die am Projekt teilnehmen, sind nicht bei null gestartet. Unterrichtsentwicklung fand dort auch schon vorher statt, was es in der Anlage des Unternehmens zu respektieren galt. Die das Projekt begleitende Arbeitsgruppe half sich mit der Erfindung eines Bezugsrahmens, der die Eckpunkte von Unterrichtsentwicklung ins Spiel und zur Geltung bringen sollte. Dieses „Hintergrunddokument“ erfuhr im Lauf seiner Geschichte einen interessanten Namenswechsel: Hieß es bei der Auftaktveranstaltung „Möglichkeitshorizont“, darf es sich in der Mitte der Projektzeit schon „Bezugs-“, bzw. „Orientierungsrahmen“ nennen.¹ Was steckt dahinter?

Zunächst galt es, den beteiligten Schulen zu ermöglichen, an der Stelle der Prozessagenda einzusteigen, die der momentanen Arbeitssituation an den Schulen am ehesten entsprach, also die Möglichkeit zu eröffnen weiter zu fahren mit Blick auf den gemeinsamen Horizont. Mehr und mehr wuchs aber auch in der Begleitgruppe die Überzeugung, dass die „vier Ecken“ des Bezugsrahmens wirklich bedeutungsvolle und unverzichtbare Pole von Unterrichtsentwicklung markieren.

Zirkuläre Unterrichtsverwicklung

Nicht immer explizit, aber stets gegenwärtig steht dabei die themenzentrierte Interaktion (TZI) Patin, wenn sie für alle Lernprozesse in Gruppen und Organisationen die Balance zwischen den beteiligten Ichs, der Gruppe, des Themas und der umgebenden und beeinflussenden Bedingungen (Globe) fordert. Damit einher geht ein eher weites Verständnis von Unterrichtsentwicklung: Interaktionspartner in Sachen Unterricht sind die Schülerinnen und Schüler als einzel-

ne Personen/Persönlichkeiten, ihr Ensemble als Klasse oder Lerngruppe, die Lehrerinnen und Lehrer, ihr Ensemble als Kollegium, sind die Themen und „Sachen“ und nicht zuletzt die Globe-Faktoren, die noch einmal jeder Schüler, jede Lehrerin, jedes Kollegium, jede Schule auf unterschiedlichsten Abstraktionsniveaus ins Spiel bringen.

Zwangsläufig also steht im Mittelpunkt das Motiv „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“. Zwischen allen Interaktionspartnern besteht wechselseitige Abhängigkeit, sie stehen in ständiger (!) Beziehung zueinander, produzieren jene Komplexität des Gesamtgeschehens, welches sich mit der Bezeichnung „Unterricht“ nur äußerst spärlich abbilden lässt. Deshalb wird sich jeder, der Unterricht entwickeln will, unweigerlich wundern müssen, was beim „Auspacken“ alles zum Vorschein kommt, Verwicklungen aller Art sind unvermeidlich. Jedes noch so strukturierte und plausibel scheinende Schaubild zum Thema Unterrichtsentwicklung bietet nicht mehr als einen schwachen Anhalt an der Wirklichkeit, vielleicht eben einen Horizont. Man sollte „sich wundern“ als Kompetenz für Schulentwickler geradezu verbindlich machen.

Es verbietet sich von vorneherein, Erfolgsorientierung in Sachen Unterrichtsentwicklung als Input-outcome-Funktion zu betrachten. Keineswegs wird sie damit aber zum reinen Mysterium. Guter Unterricht ist kein Zufall, die im Bezugsrahmen benannten Punkte sind notwendige, aber nicht hinreichende Aufmerksamkeiten. An allen Ecken dieses Rahmens sind Investitionen nötig, jede davon trägt auch an den anderen Stellen Früchte. Deshalb gab und gibt es im Rahmen des Projektes Anstrengungen, Erfolge (und Misserfolge) in Sachen koope-

rativen Lernens, „Gesunde Schule“, Leistungsmessungskonzept, zeitliche Rhythmisierung, Umgang mit schwierigen Klassensituationen. Deshalb wird das Thema der curricularen Eigenprägung ebenso wichtig wie Demokratisierungsprozesse in der Klasse (Klassenrat), Einführung einer Feedback-Kultur, Verbesserung von Elterngesprächen. Deshalb gibt es das Angebot theologischer Weiterbildung für Lehrer der katholischen Schulen. Wenn alles in zirkulären Wechselwirkungen steht, kann man prinzipiell überall beginnen, nur: Anfangen muss man.

Die „K-Frage“

Dazu genügt an dieser Stelle ein Satz: Es gibt sie nicht isoliert, die berühmte Frage nach dem „K(atholischen)“, sie ist im dreifachen (wenn ich nicht irre, Hegelschen) Sinne aufgehoben in alle beschriebenen Prozesse, darin entfaltet sie ihre Dringlichkeit.

Geplant oder „automatisch“ ?

Ein Blick von der Seite, von oben oder unten, wie man's nimmt. Im Gleichnis von der selbst wachsenden Saat beschreibt Markus (4, 26-29) den teils sichtbaren, teils unsichtbaren Prozess der Kornentwicklung:

„Und er sagte: So ist es mit dem Gottesreich: Wie wenn ein Mensch den Samen auf die Erde warf, und er schläft und steht auf nachts und tags, und der Same sprosst und wächst hoch, wie – er selbst weiß es nicht. Von selber (gr. automa-te) trägt die Erde Frucht, erst Halm, dann Ähre, dann volles Korn in der Ähre. Wenn aber die Frucht es gewährt, gleich schickt er die Sichel, denn die Ernte ist da.“

Aufschlussreich für jeden Organisationsentwickler, wie hier Organismus- und Organisationselemente miteinander verschränkt werden. Es gibt unverzichtbare, organisierbare, beschreibbare, auch optimierbare, und evaluationszugängliche Arbeitsschritte in gleichzeitiger Verwobenheit mit den mysteriösen Prozessen im Organismus. Beide „Prozessebenen“ sind aufeinander verwiesen, lassen sich nicht gegeneinander ausspielen. Es bedarf des Blickes auf beide Erfolg versprechenden Haltungen und Strategien: Machen und warten, planen und sich wundern, nicht zuletzt: rackern und rasten. Optimierung ist eben etwas anderes als Vollendung, hat aber damit zu tun. Oder voll theologisch: Die Gnade setzt die Natur voraus und vollendet sie (Th. v. Aquin, S.th. I,I ad 2).

Also muss das bedacht und geplant werden, was „in der Natur der Sache“ liegt. Im Projekt ist das die „blaue Ebene“, die Ebene z.B. der Ziele, Themen, Zeiten, der Rahmenbedingungen und zur Verfügung stehenden Mittel, der Fortbildung. Selbst, wenn man alle kalkulierbaren, beschreibbaren harten Faktoren eines Entwicklungsprozesses lückenlos zusammen brächte, bliebe doch ein großer, unkalkulierbarer Rest, der sich auf der „roten Ebene“ abspielt, dort, wo es um die Kultur der Zusammenarbeit geht, wo eben beteiligte Menschen auch ihr Höchstpersönliches mehr oder weniger bewusst einfließen lassen. In jedem Veränderungsprozess gibt es Eigengesetzmäßigkeiten, produktive und weniger produktive, die sich der Steuerung entziehen. Hier kommen unerwartete Verluste und Störungen bezogen auf die Planung vor. Mit Blick auf das Unterrichtsentwicklungsprojekt kann man das sicher nachweisen, sowohl in den Schulen, als auch in der Planungsgruppe.

Daraus lässt sich lernen.

Daneben liegen die unerwarteten Früchte. Auch sie sind in der Evaluation zu würdigen, wenn man also fragt: Was war bzw. ist es wert, darf man einen Begriff wie „Gnade“ in einen solchen Kontext stellen? Gibt es gnadenhafte Momente in einem Unterrichtsentwicklungsprojekt? (Gemeint ist nicht, dass mancher der Beteiligten zwischendurch ge-seufzt haben mag: Oh, Gnade...)

Ich denke besonders an das ausdrückliche Vertrauen in die Handelnden und die Durchsetzbarkeit guter Ideen, mit langem Atem und auf manchmal seltsamen Wegen: Kein Plädoyer für Bequemlichkeit und Larifari, sondern Werbung für das Fragmentarische, Würdigung des Nichterreichten und Hoffnung auf das gute Ende.

„Erfolg“ ist keiner der Namen Gottes“ (Buber), „Frucht bringen“ offensichtlich doch. Und hier holt uns dann die „K“-Frage in Sachen Management des Projektes „Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen“ doch wieder ein. Der Stil eines Projektes an freien katholischen Schule kann mehr oder weniger „ka – haltig“ sein. Menschen guten Willens sollten auf die Gnade setzen.



1 Der Orientierungsrahmen, der auch als grafische Umsetzung der Orientierungshilfe „Unterrichtsentwicklung und Eigenprägung für die Schulen des Bistums Münster“ verstanden werden kann, findet sich als Download unter dem Menüpunkt Schulabteilung auf der Website: www.schulbistum.de

„Der Mensch kann nicht gut genug vom Menschen denken“ (Kant)

Wertschätzung – eine hilfreiche Haltung in Schulentwicklungsprozessen

Wann hat Ihnen zuletzt ein/e Kollege/in gesagt, dass er/sie gerne und leicht in ihrer Klasse unterrichtet, weil es Ihnen mit Ihrem hohen Stundenanteil in der Klasse gelungen sei, die Schüler/innen zu selbstständigem Lernen zu führen? Wann hat Ihnen ihr Schulleiter in der Lehrer/innenkonferenz für ihren besonderen Einsatz im Rahmen der Organisation der SchILF-Veranstaltungen im letzten Schuljahr gedankt und die für die gesamte Schule gewinnbringenden Ergebnisse für die Unterrichtsentwicklung herausgestellt?

Ist diese Achtsamkeit im Umgang miteinander üblich an ihrer Schule? Wenn ja: Glückwunsch, dann werden sie sich auf den nächsten Seiten bestätigt fühlen. Wenn nein: Es besteht die „Gefahr“, Appetit zu bekommen, auf eigene Erfahrungen. Besonders nötig sind diese deutlichen Worte der Anerkennung und Würdigung aus Sicht einer Moderatorin in unruhigen und belasteten Zeiten – Schulentwicklungsprozesse sind stets solche fragilen Zeiten der Veränderung.

Unterrichtsentwicklung ist Zentrum und Bezugspunkt von Schulentwicklung und hat auf der zeitlichen Schiene keinen wirklichen Anfang und keinen festen Schlusspunkt. Sie ist ein dauernder Prozess an Schulen und wird durchaus – gerade weil es sich um das Kerngeschäft des Lehrers handelt – als Problemzone erlebt. Im Mittelpunkt steht nämlich ein sich ständig in Entwicklung befind-

liches Konzept, das sich an ganze Kollegien richtet. Und darin liegt das Problem. Jedes Kollegium besteht aus einzelnen „Autonomen“; es ist ein ungeschriebenes Gesetz an Schulen, dass in die Autonomie der Unterrichtenden nur diskret eingegriffen werden sollte. Zum anderen sollten alle Lehrer/innen einer Schule als gleichberechtigt angesehen und gleich behandelt werden im Sinne der „Parität“. Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordert demgegenüber jedoch einen gewissen Grad an Verbindlichkeit. Hier wird die Problemzone deutlich. Verschärft wird das Problem von Autonomie und Parität noch dadurch, dass das zur Schulentwicklung eingesetzte Instrument Steuergruppe oder Schulentwicklungsgruppe einen gewissen Leitungsanspruch erhebt. Ihre Aufgabe ist es (neben der Schulleitung) für die Koordination verschiedener Projekte und Prozesse zu sorgen.

In Kollegien herrscht oftmals ein „Mythos der Gleichheit“, der besagt, dass alle gleich (gut) sind und Unterschiede zumindest auf der formalen Ebene nicht gemacht werden dürfen. Deshalb widersetzen sich oftmals Kollegien dem Versuch, Unterschiede der Qualifikation, des Engagements oder der Aufgabenverteilung sichtbar werden zu lassen; schnell erhebt sich der Vorwurf der Profilierungssucht. Daran wird deutlich, dass mit der Beauftragung von Steuergruppen ein Element in die Schulen eingeführt wird, das in dem bestehenden Beziehungsgefüge der

Kollegien eine enorme Dynamik in Gang setzt. Die Frage nach Leitungs- und Steuerungskompetenz sollte daher von Beginn an transparent geklärt werden.

Die vier Zimmer der Veränderung

Unterrichtsentwicklung heißt also, dass Kollegien sich aufgerufen fühlen, im Rahmen ihres „autonomen Unterrichts“ in Absprache mit dem Kollegium für Veränderungen offen zu sein. Manche deuten dieses Ansinnen nach Weiterentwicklung des Unterrichts auch als eine dezente Infragestellung ihrer bisherigen Professionalität. Verständlich?

Ja, verständlich für mich als Moderatorin, wenn ich davon ausgehe, dass wir Menschen, ob wir wollen oder nicht, in Veränderungsprozessen die „vier Zimmer der Veränderung“ durchschreiten müssen. Ausgehend aus dem Zimmer der Zufriedenheit, wo Lehrer/innen mit ihrer persönlichen Unterrichtsgestaltung eine größtmögliche Kongruenz erleben, wird von außen die mehr oder minder deutliche Erwartung gestellt, auch in diesem Kerngeschäft Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Aber warum sollten Lehrer das tun? Sie machen doch das Beste aus der vorliegenden Situation. Eigentlich klappt doch alles so wie bisher ganz gut. Oder? Sie möchten den Status quo so lange wie möglich nicht verlassen, außer, sich ändernde Rahmenbedingungen zwingen sie dazu. Das möchten sie sich aber nicht eingestehen, sie vermeiden zunächst die Auseinandersetzung damit und gelangen somit in das zwei-

te Zimmer der Verleugnung, um dort so zu tun, als sei alles in Ordnung. Ganz im Innern empfinden sie jedoch leichtes Unbehagen, das nach außen gelegentlich durch Trotz oder Widerstand sichtbar wird. Immer weniger können sie aber die Augen vor den Zeichen der Unzufriedenheit verschließen, Unsicherheit macht sich breit: Was machen denn die Kollegen/innen jetzt? Sie beobachten Veränderungen: Die preschen vor! Sie suchen Gleichgesinnte im Bewahren: Wir haben doch gute Lernergebnisse. Sie wägen Argumente ab. Damit stehen sie im Zimmer der Verwirrung, wo sie vom Regen in die Traufe kommen. Sie nehmen unterschiedliche Informationen auf: die Fachkonferenz ... hat schon ..., der Kollege X macht aber trotzdem ..., ich lasse mich doch nicht ..., ich schaffe doch nicht noch mehr Jetzt muss man sich warm und sturmfest anziehen. Nichts ist mehr sicher, die bisherigen Regeln, z.B. über guten Unterricht, erscheinen fragil. Neues ist aber noch nicht richtig konkret. In dieser Phase werden Kollegen/innen nur dann weiter in das nächste Zimmer gehen, wenn sie deutlich mehr als eine Ahnung von dem Neuen haben: Je stärker die Vision des Veränderungsziels konkret erlebt wird, desto leichter fällt der Schritt in das Zimmer der Erneuerung. Hier kann aktiv an einem Schulentwicklungsprojekt gearbeitet werden; neue Konzepte werden erprobt, in die Tat umgesetzt und evaluiert. Es kehrt das bekannte Gefühl der (Selbst-)Sicherheit langsam wieder ein, man gewinnt wieder Stand und Orientierung im veränderten System. Man fühlt sich wieder „autonom“ in seinem Unterricht. Es ist an der Zeit, die Tür in das Zimmer der Zufriedenheit zu öffnen – die nächste Runde des Veränderungsspiels beginnt.

Die Frage, die für mich aus moderatorischer Sicht zu beantworten bleibt, lautet, wie kann der Übergang

von einem Zimmer in das nächste gelingen? Wie kommt Bewegung in den Veränderungsprozess?

Würdigung als Türöffner zwischen den vier Zimmern der Veränderung

Die bisherigen Erfahrungen als Moderatorin im laufenden Projekt Unterrichtsentwicklung an Katholischen Schulen zeigten mir, dass Würdigung und Wertschätzung gerade bei oftmals bedrohlich erlebten Veränderungsprozessen eine notwendige hilfreiche Haltung ist, gerade in Zeiten starker Belastung durch erhebliche Mehrarbeit der Kollegen/innen in der Steuer- und/oder Projektgruppe. Würdigung wirkt wie ein Türöffner auf der Schwelle zwischen den Zimmern.

Wenn die bisherige Arbeit der Kollegien in ausreichendem Maße gewürdigt worden ist, wird die Bereitschaft entwickelt, sich zu bewegen. Das können Kollegen/innen untereinander tun, besonders aber die Schulleitungen den Kollegien gegenüber. Aus einem Gefühl der Sicherheit heraus (das, was ich bisher getan habe, war unter den gegebenen Bedingungen in Ordnung, nun haben sich die Rahmenbedingungen verändert und das wird Folgen haben müssen) können sich Kollegien überhaupt den Veränderungsanforderungen stellen. Erst wenn die mehr oder minder ausgeprägten Formen der Vermeidung oder Verleugnung in glaubhafter Form Anerkennung gefunden haben und nicht ständig bekämpft werden, können Kollegien gewonnen werden, neue Schritte zu denken. Das Zimmer der Verwirrung wird betreten, ein Ort, der oftmals äußerliches Chaos bedeutet. Unsicherheit macht sich breit, Widerstand wird laut, einige preschen vor, „Porzellan wird zerbrechen“, es ist Sand im Getriebe. Erst wenn es z.B. gelingt, konkrete Vorhaben in kleinen Gruppen zu

planen, sich mit Gleichgesinnten auf den Weg zu machen, Vorhaben deutliche Konturen bekommen und diese ersten Vorhaben gewürdigt wurden (von Kollegen, besonders aber von Schulleitung), geht die Bewegung weiter in das Zimmer der Erneuerung. Die Verweildauer im Zimmer der Verwirrung ist unterschiedlich lang. Gelingt es jedoch immer wieder, auch die guten Absichten zu würdigen, wird sich Bewegung eher fortsetzen.

Würdigung als Schmierstoff in der Mechanik

Mir erscheint das Bild eines Motors an dieser Stelle passend: Würdigung wirkt wie gutes Motorenöl. Ist es ausreichend und qualitativ hochwertig vorhanden, so hat das positive Auswirkungen auf die gesamte Mechanik. Alles läuft „wie geschmiert“. Reicht die Motorölmenge nicht aus, erreicht das Öl nicht jeden Winkel oder ist es qualitativ unsauber, kann es haken. Ein gut geschmierter Motor wird auch in Zeiten starker Belastung und unter hohem Druck gut funktionieren. Schulentwicklungsprozesse sind immer stark belastete Zeiten, bedeuten mehr Arbeit und Engagement der Kollegen/innen und auch der Schulleitungen.

Generell beobachtete ich, dass der emotionale Faktor bei Veränderungsprozessen oftmals unterschätzt oder gar völlig vernachlässigt wurde. Würdigung und Wertschätzung sollten allerdings nicht als methodischer Trick oder verhaltenstheoretische Intervention missverstanden werden, sondern als Ausdruck einer Haltung, die entwickelt werden kann – gerade in einem Projekt, das sich „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“ zum Leitsatz gemacht hat. Es beginnt immer mit dem ersten Schritt, sich und seine Arbeit selbst zu würdigen und wertzuschätzen. Dann kann ich auch



die Dinge bei anderen wertschätzen und meine Ohren werden offen für die Würdigung durch andere.

Würdigung durch Moderatoren/innen

Wegen der Verschiedenheit der Beteiligten und der Strukturen ist jede Schulentwicklung ein individueller Prozess. Hilfreich ist es, wenn „Externe“ den Prozess wohlwollend begleiten. Geht man davon aus, dass die Schule als Ganzes im Entwicklungsprozess einer Lerngruppe ähnlich ist, bei der eine Begleiter/in oder Berater/in beim Lernen (hier „Schule entwickeln“) helfen kann, so sollte er/sie die Rolle eines/r wohlwollenden, kritischen Freundes/in der Schule einnehmen, der/die Entwicklungen anregt, spiegelt und wohlwollend kommentiert. Gerade in Phasen der Verunsicherung ist es eine Aufgabe des Schulbegleiters oder der Moderatorin, immer wieder den Blick auf das Gelungene und das bisher Erreichte zu lenken, Orientierung im Gesamtprozess zu geben und die Ressourcen der Schule zu benennen. Der/die Schulbegleiter/in kann immer wieder dafür sorgen, dass die Steuergruppe innehält, Ergebnisse anerkennt und diese würdigt. Innehalten heißt auch, nach dem zufriedenen Blick auf das Erreichte durchzuatmen, den Erfolg

zu feiern, sich neu zu orientieren und dann mit versammelten Kräften den nächsten Fixpunkt anzustreben. Schulbegleiter/innen können z.B. dafür Sorge tragen, dass die positiven Effekte einer Veränderung deutlich Beachtung finden. Erst, wenn diese erfahrbar wurden, werden weitere Veränderungen akzeptiert.

Es gilt hier auch das Prinzip der „dosierten Diskrepanzerlebnisse“ (Piaget): Viele Widerstände gegen Veränderungen beruhen auf der Tatsache, dass zu viele Veränderungen in zu kurzer Zeit erfolgen sollen. Jeder Mensch hat neben dem Bedürfnis nach Kontinuität und Beständigkeit auch den Wunsch, etwas Neues zu erleben. Dabei kommt es jedoch auf die jeweilige Dosis an. Das Neue muss Anschluss finden an das Bekannte und darf nicht „zu fremd“ sein. Ebenso muss das Neue sich von dem Vertrauten abheben und darf nicht „zu be-

Literatur:

Huber, Stephan Gerhard (Hg.): Handbuch für Steuergruppen, Link Luchterhand 2009.

Lungershausen, Helmut: Change Management - Schlagwort oder Zauberformel in: Schulverwaltung NRW 3/2010.

Pädagogik 62. Jahrgang, Heft 5 / Mai 2010, Beltz Verlag.

Tschönhens, Alfred und Bissegger, Elmar: Die vier Zimmer der Veränderung in: Rohm, Armin (Hg): Change -Tools, managerSeminare Verlags GmbH, Bonn 2008.

kannt“ sein. Von daher ist es wichtig, dass Veränderungsvorhaben in dosierten Schritten kommuniziert werden, um Akzeptanz und Transparenz zu sichern.

Fazit

Moderatoren/innen in Schulentwicklungsprozessen können die positive Selbstwahrnehmung der Schule durch ihre wertschätzende Rückmeldung stärken, stets den Blick auf das bisher Geleistete und gut Gelungene richten. Sie sollten immer wieder um Verständnis für die Bedenkenträger werben, um somit eine Mehrperspektivität zu erreichen. Sie können durch ihre würdigende Haltung gegenüber dem Gesamtsystem Vorbild darin sein, die Erprober und Erneuerer zu unterstützen und zu ermutigen, aber auch den Veränderungsängsten konstruktive Bedeutung zu geben. Durch die Würdigung der Leistung aller Beteiligten kann verhindert werden, dass das Engagement der Pioniere durch den hinhaltenden Widerstand der unausgesprochenen Bewahrer neutralisiert wird. Der „Erfolg“ eines Schulentwicklungsprozesses wird also nicht nur an bunten verschriftlichten Konzepten oder Evaluationsberichten zu messen sein, sondern vor allem an den guten Beziehungen und veränderten Kommunikationsstrukturen sowohl in den Kollegien als auch zu und von den Schulleitungen, d.h., wenn alle Beteiligten gut voneinander denken und Formen finden, dieses zum Ausdruck zu bringen, sich also gegenseitig Wert schätzen.

Margarete Kohlmann,
Supervisorin M.Sc.,
arbeitet nach ihrer Pensionierung als Lehrerin der Marienschule Dülmen weiter als Moderatorin im Projekt Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen



Die Herausforderungen wachsen

Perspektiven für Schulpolitik und Schulentwicklung

Die Schulen und mit ihnen ihre Träger und die Politik stehen heute vor gravierenden pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die sie nur gemeinsam bewältigen können. Die Weichen für eine erfolgreiche Arbeit müssen jetzt gestellt werden.

1. Herausforderung: Gerechte Bildungsbeteiligung

Nach wie vor ist es um die Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Milieus nicht gut bestellt. Nach der sog. Länderstudie 2010 ist der tatsächliche Effekt des sozialen Hintergrundes für einen Gymnasialbesuch bei Kindern der sog. obersten Dienstklasse 4,5 mal so hoch wie der bei Kindern der Dienstklasse 5.¹ Und Kinder mit Migrationshintergrund erreichen in ihren schulfachlichen Leistungen signifikant niedrigere Kompetenzwerte als Kinder ohne Migrationshintergrund, wobei der Blick in die schulamtliche Statistik lehrt, dass keineswegs alle Ethnien zu den Bildungsverlierern gehören.² Während die geringe Bildungsbeteiligung von Kindern aus diesen bildungsfernen Milieus inzwischen als schulpolitische Binsenweisheit bezeichnet werden kann, scheint die Tatsache, dass der Anteil von Jungen in gymnasialen Bildungsgängen deutlich unter dem der Mädchen liegt, Schulpolitik und Öffentlichkeit eher peripher zu tangieren.

Auf der politischen Agenda ziemlich weit oben steht dagegen die mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbundene Aufgabe der (möglichst weitgehenden) Beschulung von behinderten Menschen im Regelschulsystem.

Die erste Antwort auf diese erste Herausforderung ist im schulischen Bereich die bestmögliche individuelle Förderung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.³ Diese individuelle Förderung ist zunächst eine zentrale Unterrichtsaufgabe, die (1) mit der Erfassung und Beurteilung der Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten beginnt, (2) möglichst adaptive Lernangebote konzipiert und (3) diese in einem unter den Bedingungen von Schul- und Unterrichtspraxis möglichst weitgehenden differenzierenden und individualisierenden Unterricht den Lernenden zur Verfügung stellt, sodann (4) den individuellen Lernerfolg sachgerecht diagnostiziert und den eigenen Unterricht evaluiert, um im Lichte dieser Ergebnisse (5) den weiteren Unterricht zu optimieren. Zwar konfrontiert diese Aufgabe Lehrkräfte mit einem Anspruch, den sie in der Unterrichtspraxis angesichts diverser Restriktionen (z.B. limitierte sächliche, räumliche und zeitliche Ressourcen) nur begrenzt einlösen können,⁴ jedoch dispensieren hoher Anspruch der Aufgabe und einschränkende Rahmenbedingungen bei der Umsetzung nicht von der Aufgabe der Unterrichtsentwicklung als solcher. Denn hier besteht eindeutig Entwicklungsbedarf, wie die Ergebnisse der schulischen Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen unmissverständlich belegen.⁵

Und da der Stellenwert der Lehrerkompetenz für die Qualität des Unterrichts empirisch gut belegt ist,⁶ besteht ein Ansatz zur Verbesserung des Unterrichts in einer entsprechend zielgerichteten Lehrerbildung und der Sicherung professionellen Lehrerhandelns durch eine systemi-

sche und auf Nachhaltigkeit angelegte Unterrichtsentwicklung. Träger dieser Aufgabe sind nicht nur die Schulen und ihre Lehrkräfte, sondern in unterstützender Weise auch Schulaufsicht, Schulträger und Lehrerfortbildungseinrichtungen wie übrigens auch die Hochschulen, die die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte deutlicher auf die konkreten Herausforderungen an Schule beziehen müssen. Dies kann zum einen durch die Einbindung von Praxisanteilen erfolgen, zum anderen müssen Vorlesungen, Seminare und Übungen stärker als bisher auf den Erwerb von unterrichtsrelevanten Handlungskompetenzen gerichtet sein, also die operative Ebene des Unterrichts erreichen, ohne dabei die wissenschaftliche Reflexion aufzugeben.

Insbesondere sollten Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung angesichts zunehmender Heterogenität der Schülerschaft nicht nur basale diagnostische Kompetenzen erwerben, sie sollten zudem mit schulpädagogisch bedeutsamen einschlägigen empirisch-statistischen Daten und soziologischen Erkenntnissen zum Phänomen Heterogenität vertraut gemacht werden und sich die Fähigkeit aneignen, dieses Wissen bei der Planung didaktischer Arrangements wirksam umsetzen zu können. Schließlich müssen mit Blick auf die angestrebte inklusive Bildung auch Förderdiagnostik und Förderunterricht (besondere Binnendifferenzierung bei ziel-differentem Lernen) einen zentralen Stellenwert in Lehrerbildung und Unterrichtspraxis beanspruchen, sofern den bislang eher programmatischen Aussagen im politischen Raum schulpädagogisch

tragfähige Umsetzungskonzepte und schulpraktisch geeignete Rahmenbedingungen folgen.

2. Herausforderung: Bereitstellung angemessener Ressourcen

Die in der jüngeren politischen Diskussion kreierten Begriffe wie „Bildungsgipfel“ oder „Bildungsrepublik“ beschreiben weniger einen Ist-Zustand, sondern signalisieren eher einen Handlungsbedarf, der sich an Zahlen ablesen lässt. Im Jahr 2008 gab Deutschland 4,7 % seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildung aus. Dieser Anteil liegt deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Nun garantiert die Erhöhung dieses Anteils nicht die Qualität unseres Bildungssystems: Denn während die Bildungsausgaben des bei PISA erfolgreichen Finnlands unter dem OECD-Durchschnitt liegen, hat Dänemark bei PISA 2009 schlechter als Deutschland abgeschnitten, obwohl seine Bildungsausgaben deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegen. Gleichwohl eröffnet ein effizienter Einsatz zusätzlicher Ressourcen in sächlicher, räumlicher und personeller Hinsicht erweiterte Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit in den Schulen; schließlich ist ein anspruchsvoller Unterricht nicht nur auf professionelle Lehrkräfte angewiesen, sondern auch auf angemessene didaktische Medien, ein hinreichendes Raumangebot für differenzierten und individualisierenden Unterricht und pädagogisch vertretbare Lerngruppengrößen. Die angespannte Haushaltslage der (vorrangig kommunalen) Schulträger wirft indes die Frage auf, ob solche „Mehrinvestitionen in Bildung“ realistisch sind. Ein Verzicht wäre auch sozialpolitisch bedenklich, da mit ihm auch das Angebot an Bildungs- und Sozialchancen sinkt, was sich eine alternde und schrumpfende Gesellschaft mit einem Sozialstaatsgebot nicht leisten kann.

Hier ist ein immenser gesellschaftlicher Kraftakt gefordert, der eine monetäre Priorität für Bildung setzt. Ein solcher Kraftakt kann nur gelingen, wenn die Bedeutung von Bildung und Qualifikation für das materielle und immaterielle Wohl der Gesellschaft für deren Mitglieder transparent (Kommunikationsaufgabe) und akzeptabel (effizienter Ressourceneinsatz) ist.

3. Herausforderung: Beitrag zur Sicherung der sozialen und materiellen Grundlagen der Gesellschaft

Öffentliche und freie Schulen sind immer auch gesellschaftliche Einrichtungen, die im Kontext konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse und Erfordernisse gesellschaftliche Aufgaben der Legitimation, der Allokation und der Qualifikation wahrnehmen. Die Bewährung des Schulsystems erweist sich also nicht nur in der Bewältigung pädagogischer Herausforderungen, sondern eben auch darin, dass es den Erwerb solcher Einstellungen, Haltungen und Qualifikationen fördert, auf die die Gesellschaft zur Sicherung ihrer sozialen und materiellen Grundlagen angewiesen ist. Die diesbezügliche aktuelle Herausforderung zeigt sich insbesondere in zweifacher Hinsicht. Zum einen hängt der Zusammenhalt einer Gesellschaft angesichts sozialer Disparitäten nicht nur von auf Bildungszugang, Armutsvermeidung und Arbeitsmarktinklusiv gerichteten Maßnahmen ab,⁷ sondern auch von einem Bestand gemeinsamer (und dann auch gelebter) Grundüberzeugungen und Erfahrungen, den es in der Schule zu fördern gilt und zwar nicht im Sinne einer unkritischen Anpassungsqualifikation, sondern durch eine reflektierte Auseinandersetzung, die offen für Weiterentwicklungen ist. Gerade in einer Zeit, in der soziale Erwartungen, vermeintlicher

Gewissheiten und Errungenschaften nicht zuletzt aufgrund der jüngsten Wirtschafts- und Schuldenkrisen zweifelhaft geworden sind, ist auch die Schule gefordert, ihren Beitrag zur Ermöglichung und Förderung des sozialen Konsenses zu leisten. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass Schule nicht selbst soziale Disparitäten schafft, sondern die Begegnung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Milieus ermöglicht und dabei soziales Lernen als Lernen voneinander und miteinander fördert.

Zum anderen leistet Schule in Erfüllung ihres Bildungsauftrags nicht nur einen entscheidenden Beitrag zur Handlungsfähigkeit des jungen Menschen, sie trägt auf diesem Weg auch zu seiner Qualifizierung für die Wahrnehmung von Aufgaben in Gesellschaft und Beruf bei, was bedeutsam für die Sicherung der materiellen Grundlagen der Gesellschaft ist. Gerade in einer Wissensgesellschaft hängen nun einmal die materiellen Möglichkeiten des Staates wie auch der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft von deren Qualifikationsniveau ab. Diese ökonomische Sicht auf das Bildungssystem begegnet verständlicherweise einem pädagogischen Misstrauen, insoweit mit ihr die Gefahr der Ökonomisierung und folglich Diskreditierung des Bildungsauftrags verknüpft wird. Schließlich ist jede ökonomische Verzweckung von Bildung inakzeptabel. Soweit dagegen der Erwerb von Qualifikationen primär auf das Ziel der Handlungsfähigkeit der einzelnen Person in der Gesellschaft gerichtet ist, erscheint dies durchaus vereinbar mit dem schulischen Bildungsauftrag. Der sich aufgrund der demographischen Entwicklung abzeichnende Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt darf also nicht entsprechende Anpassungsqualifikati-

onen in den Schulen auslösen.⁸ Er stellt aber einen Kontext dar, der die gesellschaftliche Akzeptanz für die Unterstützung einer Schule befördert, die sich um die Ausschöpfung der Bildungspotenziale aller Schülerinnen und Schüler bemüht. Für die Schulen bedeutet dies einmal mehr, die individuelle Förderung der Lernenden beim Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu intensivieren.

4. Herausforderung: Bewältigung des demographischen Wandels und weitere Ziele

Auf die in den nächsten Jahren drastisch sinkenden Schülerzahlen ist bereits hingewiesen worden. Diese Entwicklung wird in kleinen Kommunen auch zur lokalen Systemfrage führen, wenn parallele Angebote des gegliederten Schulsystems aus quantitativen (und möglicherweise finanziellen) Gründen nicht mehr am Ort vorgehalten werden können. Als nahe liegende Lösung bietet sich die Kooperation/Integration unterschiedlicher Schulformen in einer Schule an, so wie sie mit der Verbundschule (Hauptschule und Realschule)⁹ oder der Gemeinschaftsschule¹⁰ angestrebt wird. Neben dem Ziel der Sicherung des Bildungsangebots angesichts rückläufiger Schülerzahlen sind dabei zwei weitere Zielsetzungen erkennbar: Zum einen versuchen kleinere Kommunen mit der Einrichtung von Gemeinschaftsschulen ihr bisheriges Bildungsangebot um einen „gymnasialorientierten Zweig“ in der Hoffnung zu erweitern, durch ein attraktiver erscheinendes Bildungsangebot mehr Schüler/innen als bisher an den eigenen Schulstandort zu binden. Aus der jeweiligen lokalen Standortperspektive ist dieses Vorhaben nachvollziehbar; im Kontext sinkender Schülerzahlen ist es mit Blick auf die Auslastung von Schulen mit differenzierten Angeboten in benachbarten größeren Kommunen allerdings auch kri-

tisch auf die Folgewirkungen für die Qualität schulischer Bildung in der Region zu befragen.

Ein zweites Motiv verbindet sich mit dem Bemühen, den Einfluss des Herkunftsmilieus auf den Bildungsweg des einzelnen zu verringern. Anstelle einer schulformbezogenen Zuordnung der Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 4 wird der Bildungsweg durch die Fortsetzung gemeinsamen Lernens (in der Gemeinschaftsschule) länger (für höhere Bildungsabschlüsse) offen gehalten.

Inwieweit der Gemeinschaftsschule die individuelle Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler besser gelingt als den anderen weiterführenden Schulen, ist ungewiss. Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen sind eher ambivalent.¹¹ Vorteile der Gesamtschule beim sozialen Lernen und bei der Minderung des Einflusses der sozialen Herkunft

auf den Bildungsabschluss stehen Nachteile bei den schulfachlichen Leistungen gegenüber, wie auch die Lernstandserhebungen zeigen. Es bleibt abzuwarten, ob der Gemeinschaftsschule im Sinne der an sie herangetragenen Erwartungen Erfolg beschieden sein wird. Angesichts der hier bestehenden Unsicherheiten empfiehlt es sich, den Modellversuch „Gemeinschaftsschule“ zahlenmäßig klar zu begrenzen, seine Ergebnisse sorgfältig auszuwerten, die identifizierten Stärken und Schwächen von allen Seiten unvoreingenommen zur Kenntnis zu nehmen und aus diesen Erkenntnissen pädagogisch angemessene Konsequenzen zu ziehen.

Und die kirchlichen Schulen?

Die aktuellen Herausforderungen an die Schulentwicklung sind - auch in ihren Adressierungen - umfangreich und vielfältig. Sie betreffen auch die kirchlichen Schulen und ihre Träger, wenngleich die Sicherung eines ortsnahe Bildungsangebots

Grevener Hochschultag

**Augustinus:
Deutung und Bedeutung heute**

Aurelius Augustinus (geboren 364 n. Chr. in Nordafrika und 430 verstorben) ist wohl einer der wenigen Denker, dessen Werke noch heute sowohl in den Kirchen als auch von der Philosophie in Beschlag genommen und geprüft werden. Kritiker sehen in ihm gerne den Verantwortlichen für eine repressive christlich-katholische Sexualethik; bevor er jedoch als Bischof von Hippo das Christentum in Nordafrika auch argumentativ verteidigte, war er eine Person von „zweifelhafter Moral“. In einem Sachverhalt jedenfalls sind sich alle einig: Augustinus war einer der größten Rhetoriker seiner Zeit - und: Seine Gedanken werden bis heute vielerorts und durchaus kontrovers diskutiert. Vor 50 Jahren - 1961 wurde das jetzige Städtische Gymnasium Grevener nach Augustinus benannt. Und hiermit wird nicht zuletzt eine Frage in Grevener aufgeworfen: Was hat eine Schule zu Beginn des

21. Jahrhunderts zu erinnern, zu leisten und zu vergegenwärtigen, wodurch sich - an einem Ort, wo Augustinus nicht war - die Aktualität Augustins erweist?

Aus diesem Anlass veranstaltet das Gymnasium Augustinianum am 7. April 2011 in Kooperation mit der VHS Grevener, dem Schulreferat des Evangelischen Kirchenkreises, der Professur für Philosophiedidaktik der Uni Bochum und der Schulabteilung des Bistums Münster den „Grevener Hochschultag“.

Programmskizze:

**16.00-17.30 Uhr: Drei Kurzvorträge
19.00-20.30 Uhr: Roundtable: „Augustinus aktuell“**

Anmeldung:

**Teilnehmer werden gebeten, eine schriftliche Anmeldung an das Gymnasium Augustinianum zu schicken. Sie erhalten per Post Tagungsunterlagen zugeschickt. Städt. Gymnasium Augustinianum, Lindenstraße 68, 48268 Grevener
www.augustinianum.de; Tel.: 02571 809290**

den kommunalen Schulträgern obliegt. Die zentrale Frage für die kirchlichen Schulen lautet, wie auf der Basis eines christlichen Menschenbildes und damit einer besonderen Aufmerksamkeit für Benachteiligte ein wirksamer schulischer Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit geleistet werden kann. Ein solcher Beitrag zielt auf die Überwindung des Einflusses askriptiver Merkmale und milieuspezifischer Bedingungen auf den Bildungsweg junger Menschen, ohne dabei den pädagogischen Auftrag, die Förderung aller jungen Menschen, zu vernachlässigen. Die Ausdrucksformen eines solchen Beitrags haben sich in der Schüleraufnahme, der Haltung und

Aufmerksamkeit der Lehrkräfte gegenüber den Schülern/innen und ihren Voraussetzungen, der Planung von Lernarrangements, der Ermöglichung exemplarischer inklusiver Bildung (Motto: das schulisch Machbare im Kleinen versuchen) und schließlich auch in der Förderung der Schulen durch ihre Träger zu erweisen.

Dr. William
Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de



Fachtagung Jugendpastoral

**Vom Kulturschock zur Zusammenarbeit?
Kirchliche Jugendarbeit und Schule
2.-3. Mai 2011 Jugendburg Gemen**

Für viele Kinder und Jugendliche hat sich die Schule zu einem zentralen Lebensort entwickelt, weil sie dort immer mehr Zeit verbringen. Diese Veränderung beeinflusst maßgeblich die Motivation und die Möglichkeit von jungen Menschen, Angebote der kirchlichen Jugendarbeit wahrzunehmen.

Da Jugendpastoral und Schule nur gemeinsam zum Wohl von Kindern und Jugendlichen beitragen können, muss ihr Zusammenspiel neu geordnet werden.

Im Rahmen der Fachtagung Jugendpastoral 2011 soll darum nach angemessenen Formen der Kooperation gesucht werden. Der Sozialwissenschaftler Prof. Dr. Ulrich Deinet (Düsseldorf) und der Pastoral-

theologe Dr. Joachim Burkard (Freiburg) beleuchten dabei aus verschiedenen Blickwinkeln den Auftrag und das Selbstverständnis von kirchlicher Jugendarbeit und Schule. Gleichzeitig werden Kriterien für die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Systemen entwickelt, die von sehr unterschiedlichen Kulturen geprägt sind. Darüber hinaus bieten Praktiker, die bereits Erfahrungen mit der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule gesammelt haben, Arbeitsgruppen zu einzelnen Aspekten der Zusammenarbeit an. Zu dieser Fachtagung Jugendpastoral sind neben Hauptberuflichen der kirchlichen Jugendarbeit im Bistum Münster auch schulische Mitarbeiter eingeladen, die für die Zusammenarbeit mit kirchlichen Trägern verantwortlich sind.

Anmeldungen sind bis zum 4. April 2011 unter www.bdkj-muenster.de/kalender möglich.

Facharbeitswettbewerb

„Theologische Denksprünge“ 2011

In diesem Jahr findet erstmals ein Facharbeitswettbewerb für Schülerinnen und Schüler des katholischen Religionsunterrichts in der Jgst. 12 statt. Zu diesem Wettbewerb können Facharbeiten, die im guten

oder sehr guten Leistungsspektrum benotet worden sind, eingereicht werden.

Die Verfasserinnen und Verfasser der dreißig besten Facharbeiten werden zu einer dreitägigen Schülerakademie in das Franz-Hitze-Haus Münster eingeladen.

Im Rahmen der Akademie wird eine Jury drei herausragende Facharbeiten mit Preisen im Wert von € 1000,- prämiieren.

1 Köller, O. et al. (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Zusammenfassung, 2010

2 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Düsseldorf 2010

3 An dieser Stelle soll der Hinweis nicht fehlen, dass die Herstellung von Chancengerechtigkeit keineswegs nur eine schulische Aufgabe ist, sondern eine gesamtgesellschaftliche, die vor- und außerschulische Anstrengungen einschließt.

4 Zu den einschlägigen Ergebnissen empirischer Forschung zum Unterricht vgl. Roeder, P. M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern, in: ZfP, Heft 2/1997, S. 241ff und Kunze, Ingrid/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27ff sowie Ramseger, J. et al.: Grundschulen entwickeln sich. Münster (Waxmann) 2004

5 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen. Düsseldorf 2009; Danach gelingt die Unterstützung individueller Lernwege und die Förderung selbstständigen Lernens wie auch die Differenzierung der Unterrichtsangebote in den Schulen oftmals nicht hinreichend.

6 Vgl. z.B. Hattie, J.A C.: Teachers make a difference: What is the research evidence? 2002 und OECD (Hg.): Teachers matter: Attracting, Developing and retaining effective teachers. 2005

7 Vgl. hierzu die Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Soziale Gerechtigkeit in der OECD - Wo steht Deutschland?. Gütersloh 2011

8 So werden z.B. die Schülerzahlen in Nordrhein-Westfalen bis 2019 um etwa 15 % sinken. Vgl. Statistisches Landesamt: Regionalisierte Schülerprognosen in NRW 2010

9 Vgl. § 83 SchulG NRW

10 Vgl. Leitfaden des Schulministeriums zum Modellversuch Gemeinschaftsschule unter www.schulministerium.nrw.de/BP/Gemeinschaftsschule/Leitfaden.pdf [03.02.2011]

11 Vgl. zur Übersicht Orth, G./Möller, G.: Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I - Teile 1 und 2. In: Schulverwaltung NRW. Heft 3/2007, S. 88ff und Heft 4/2007, S. 123ff

Parallel findet eine eintägige Fortbildungsveranstaltung für die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer statt.

Weitere Informationen zu den Wettbewerbsmodalitäten werden in Kürze an die Fachkonferenzen versandt. Für Rückfragen steht Dr. Tobias Voßhenrich, 0251/495415 (vosshenrich@bistum-muenster.de) zur Verfügung.

Steuergruppenarbeit

Von der Avantgarde der Schule

Seit dem Frühjahr 2009 bezeichnet sich die siebenköpfige Gruppe, die seit dem Schuljahr 2006/2007 an der Josef-Pieper-Schule mit dem

Thema schulischer Qualitätssicherung, schulinterner Fortbildung und der Verbesserung schulischer Abläufe betraut ist, nicht mehr als

Schulentwicklungsgruppe

Sind wir ein T E A M ?

Wir treffen uns seit ... Jahren:
Wir diskutieren, argumentieren,
bisweilen auch lamentieren;
Wir moderieren und visualisieren,
wägen ab und initiieren.

Unsere Treffen sind geprägt von
Motivation und Offenheit.
Wir sind empathisch und tolerant,
nehmen Rücksicht auf Befindlichkeiten:
souverän und galant.

Ich denk: Wir sind ein T E A M :
Mit viel Ideen, mit Geist und Witz;
Mit Durchhaltevermögen, Engagement
und Innovation.

Wir wollen am Berufskolleg noch viel bewegen.
Wir delegieren und beziehen alle - das ganze
Kollegium mit ein.

Wir sind schon ein tolles Team!

Annette Rocznik
(Schulseelsorge)



Erfahrungen und Eindrücke aus der Arbeit der Schulentwicklungsgruppe an der Josef-Pieper-Schule

„Menschen wehren sich nicht gegen Veränderung, sondern dagegen, verändert zu werden.“ Peter Senge

Schon seit zehn Jahren gibt es an der Josef-Pieper-Schule mithilfe von Selbst- und Fremdevaluation Versuche, Prozesse des Lernens und Lebens an einem Berufskolleg zu fördern und damit auch Veränderungen zu bewirken. Dabei ist es wichtig, sich die Grenzen des eigenen Tuns und der eigenen Möglichkeiten jederzeit vor Augen zu führen. Lernen und Leben bedeutet immer auch Veränderung, sich irritieren und verunsichern lassen, auf Neues einstellen, Anstrengung. Das Argument „Das haben wir immer schon so gemacht!“ ist ebenso tödlich wie seine komplementäre Variante „Das haben wir noch nie so gemacht!“

Das Senge-Zitat (Peter M. Senge, geb. 1947, forscht und lehrt auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung in den USA) zeigt, dass Veränderungen durchaus möglich sind. Von oben verordnen lassen sie sich nicht, aber in respektvollem Umgang mit allen daran Beteiligten ist es der einzige Weg, eine Basis für gemeinsames Handeln zu schaffen. Wenn aus Betroffenen Beteiligte werden sollen, dann müssen Ziele und Wege gemeinsam ausgehandelt, beschritten und immer wieder überprüft werden. Mit großer Akzeptanz innerhalb des Kollegiums und mittlerweile beachtlichen Erfolgen - ein Resultat aus der Schwerpunktsetzung „Schule und

Gesundheit“ war der Gewinn des NRW-Innovationspreises 2010 „Gute gesunde Schule“ - leistet das seit dem Schuljahr 2006/2007 unsere Schulentwicklungsgruppe. Sie hat sich bewusst nicht auf den Begriff „Steuergruppe“ festlegen lassen wollen, um den direktiven, steuernden Veränderungsprozess im Sinne Senges zu entkräften: „Menschen wehren sich nicht gegen Veränderung, sondern dagegen, verändert zu werden.“

Schulleitung muss diese Prozesse kritisch begleiten und darüber hinaus auch auf die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten achten. Sie sollte der Schulentwicklungsgruppe den Rücken stärken und ihr Freiräume zum Experimentieren öffnen, ohne dass dabei das schulische Leben gestört wird. Das gelingt an der Josef-Pieper-Schule aus Sicht der Schulleitung durch die durchweg positive und äußerst engagierte Bereitschaft aller Beteiligten. Im Sinne Dag Hammarskjölds möchte ich allen sagen: „Für das Vergangene: Dank! - Für das Kommende: Ja !“

Das schließt auch den Dank an die Begleitung unserer Schulentwicklungsgruppe durch Frau Kohlmann und Herrn Heidemann sowie die Unterstützung durch die Schulabteilung des Generalvikariats mit ein.

Ewald Brünen
(Schulleitung)



Arbeit als Bewusstseinsänderung

Weg zur konsensgeprägten Dialogkultur

„Steuergruppe“, sondern als „Schulentwicklungsgruppe“. Der Wechsel in der Bezeichnung spiegelt einen Bewusstseinswandel im Verständnis

schulischer Veränderungs- und Wachstumsprozesse und deren Gestaltungsmöglichkeiten. Im Sinne der oben angesprochenen Dialogkultur

setzt der folgende Beitrag unterschiedliche Perspektiven in Form einer Collage zur Arbeit in unserer Schulentwicklungsgruppe nebeneinander.

„Es geht auch anders!“

Ich wollte auch einmal etwas Anderes als Unterricht machen. Da ich im Herbst 2007 nicht in den Lehrerrat gewählt wurde, entschied ich mich für etwas Anderes, die Steuergruppe.

Schulentwicklungsgruppe (SchEGr) hieß bei uns am Anfang nämlich „Steuergruppe“, also anders als jetzt.

Am Anfang stand unsere selbst initiierte Sichtung von Stärken und Schwächen unserer Schule ausgehend von der SEIS-Umfrage mit Unterstützung der Bertelsmann-Stiftung. Papier durchforsten, Ergebnisse strukturieren und Papier produzieren (Protokolle) lag mir. Das war gut und gab mir Sicherheit. Heute aber geht es mehr darum, Kolleginnen und Kollegen an innerschulisch und schulübergreifend gesetzten Zielsetzungen partizipieren zu lassen und so dafür zu motivieren. Diese Arbeit war für mich ungewohnt, ist anders. Aber sie gelingt immer besser, das gibt mir eine neue, andere Sicherheit.

Lange war ich „allein“ in der SchEGr, der „Protokollant“, in der Rolle die Einhaltung verpflichtender Abläufe „gemäß Protokoll“ nachzuhalten. Über Konflikte und Klärungen in unserer Gruppe hat sich für mich nach drei Jahren Vertrauen und Teamgeist entwickelt. Meine Rolle fühlt sich jetzt anders an. Zu der SEIS-Umfrage hinzu kam die Initiative der Hauptabteilung „Schule“, das Projekt Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen als Teil einer veränderten Schulkultur „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“ in Angriff zu nehmen. Beide Initiativen erlebe ich als komplementär. Wir haben damit angefangen, es ist unser Projekt. Das fühlt sich anders, authentischer an.

Meine Lehre?: Nicht „Lass Andere mal machen!“, sondern: „Was will ich machen? Wer will auch Anderes machen? Und wie „anders“ ergeht es uns, wenn wir uns auf den Weg machen?“

Ein schneller Vorwurf aus Leitungshierarchien ist es dann zu sagen: „Ihr macht ja doch immer etwas anderes, als was ihr sollt.“ Dem entgegne ich in Anlehnung an ein Zitat meines „alten“ Hauptseminarleiters: „Lehrer machen sowieso immer nur das, was sie wollen. Und das ist auch gut so, denn das können sie am Besten.“

Matthias Hoffmann-Detmer
(Kooperation Praxisstellen
Protokollant)



Schule: Ort der „verborgenen Schätze“

Halbzeit in der begleiteten Phase der Arbeit unserer Schulentwicklungsgruppe. Ich habe eben meine Akte, auf deren Rücken noch „Steuergruppe 06/07“ steht, auf die Küchenwaage gelegt: 2,963 Kilo, zeigt sie an. 2,963 Kilogramm gesammeltes Material: Fortbildungsunterlagen, Protokolle, Aufsätze, Notizen usw. – wer mich kennt – natürlich in „perfekter“ Ordnung. Hat die Arbeit unserer SchEGr (Schulentwicklungsgruppe) seit 2006 also nur eine Papierwüste hinterlassen? Ich glaube nicht. In diesen 2,963 Kilogramm Papier liegt ein Erfahrungsschatz verborgen, den es sich zu heben lohnt.

Phase 1 – 2006/2007: Begonnen hatte es mit meiner Motivation, die Schulprogrammarbeit, die wir bis dahin geleistet hatten, sozusagen „vom Kopf auf die Füße zu stellen“, Gestaltungsideen auf die Ebene des Tuns herunter zu transformieren. Im Nu wurde ich Vorsitzender der damals noch so genannten Steuergruppe. Wir empfanden uns damals, glaube ich ein Stück weit als die Elite der Schulveränderer – als die Avantgarde schulischen Fortschritts. Unser Schwerpunkt lag in der Analyse der SEIS-Befragung unserer Schulgemeinschaft, aus der heraus wir den Veränderungsbedarf der Schule herauszudestillieren versuchten – ein zähes Jahr lang.

Phase 2 – 2008/2009: Die Fortbildungen durch den Schulträger und die Begleitung durch unsere Coaches beginnen zu wirken. Durch die Erstellung einer Geschäftsordnung, lange Diskussionen um unser Selbstverständnis als Gruppe (Wen oder was steuern wir eigentlich? oder wer steuert uns? Steuern wir eigentlich in die richtige Richtung?) sowie die demokratische Einbindung des Kollegiums gelangen wir zur Einsicht: „Ohne oder gegen Kolleginnen und Kollegen läuft an der Schule gar nichts“. Transparenz heißt das Zauberwort, mit dem wir die Tür zu unseren Kolleginnen und

Fortsetzung nächste Seite

Günter Kleine-Katthöfer
(Evaluation/Fortbildung)



Kollegen öffnen. Unser Selbstverständnis hat sich gewandelt; wir nennen uns jetzt „Schulentwicklungsgruppe“ – Vorsichtige Reformer.

Phase 3 – 2010/2011: Wir arbeiten; manchmal unbeholfen, langwierig, zäh, störanfällig, schwafelig, produktiv und kreativ – wie wir Lehrer eben so sind. Wir schaffen vieles, von dem ich nicht gedacht hätte, das an einem Ort wie unserer Schule in so kurzer Zeit umsetzen zu können:

Konzept zum Umbau zur „Gesunden Schule“, in Teilen verwirklicht, in Teilen noch auf dem Weg. Abgehakt. Gratisbeigabe: Zertifikat „Gute gesunde Schule“.

Raumkonzept / Raumgestaltung: abgehakt, auf dem Weg. Freiwillige Weiterarbeit von Kolleginnen und Kollegen an Themen der „SchILF“, Thema: Kollegiumskultur, Räume und Gesundheit. Das hatte ich eigentlich bis dato nicht im Schulalltag registriert. Die einsetzende Enthierarchisierung der Diskussionskultur in der Schulgemeinschaft und die Verbesserung der Partizipation unserer Studierenden im System unserer Schule (Stichwort: Unterrichtsentwicklung und kooperatives Lernen) zeichnen sich aktu-

ell 2010/2011 als Baustelle für die 4. Phase unserer gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit ab.

Resümee: 1) Das System „Schule“ hat implizite Spielregeln und systemische Eigenheiten, auf die sich Erfahrungen aus der Unternehmensberatung nicht ohne Weiteres anwenden lassen. Dazu zählt die Rollenauffassung und das Selbstverständnis von Lehrern sich gegenüber Eingriffen von „außen“ oder von „oben“ abzuschirmen. Gegen diesen schulischen „Totstell-Reflex“ hilft nur das Gegenrezept, Menschen in die Veränderung mit ein zu beziehen, sie zu überzeugen.

2) „Wo Widerstand ist, ist auch Kraft“, dieser Grundsatz aus der analytischen Gruppentherapie weist systemischen Veränderungsprozessen die Richtung. Selbständig zu urteilen, zu denken und in Entscheidungsprozesse eingebunden zu sein sind die Erfahrungen, die helfen Widerstände als konstruktive Korrekturvorschläge schätzen zu lernen. Hierin drückt sich die Wertschätzung der Arbeit und der Person aus. Das gilt für Schüler genauso wie für Unterrichtende.

3) „Eile mit Weile!“: Diskussionen um Entscheidungen müssen bisweilen verlangsamt werden, damit jeder zu seinem Recht kommt. Produktive Störungen werden manchmal erst in der Entschleunigung von Entscheidungsprozessen sichtbar. Aus dem „Störenfried“ der Schulentwicklungsgruppe wird so ein „kreativer Beschleuniger“, der eine Gruppe innehalten, sich umschauen und neue Wege finden lässt. Die Entdeckung der Langsamkeit ist die Entdeckung von Vielfalt.

Hat es sich gelohnt, diese viele Arbeit in der Schulentwicklungsgruppe?

Ich weiß es noch nicht, wir sind auf dem Weg, Phase 4 hat gerade begonnen.

Weitere Informationen

Josef-Pieper-Schule
Berufskolleg des Bistums Münster
Salinenstraße 109, 48432 Rheine
 Tel.: 0 59 71 / 5 52 41, Fax: 5 02 31
 josef-pieper-bk@bistum-muenster.de
 www.josef-pieper-schule.de
 Schulleiter: Ewald Brünen

Die Kür und die Pflicht

Unterrichtsentwicklung am Gymnasium St. Michael in Ahlen

Um mit ein paar Binsenweisheiten zu beginnen: Unterrichtsentwicklung ist ein Prozess. Prozessverläufe sind nur begrenzt planbar. Wie sich Geplantes in der konkreten Realität entwickelt, ist immer wieder unvorhersehbar. Soll die Planung nicht scheitern, muss sie Widerstände zur Kenntnis nehmen und auf sie angemessen reagieren. Theoretisch war uns als Koordinierungsgruppe

das durchaus klar, bevor das Gymnasium St. Michael in Ahlen mit dem Projekt schulweiter Unterrichtsentwicklung begann.

Die Voraussetzungen für Veränderungen schienen gut: Das Kollegium hatte vor kurzer Zeit mit großer Überzeugung und hohem Engagement das Stundenraster auf Doppelstunden umgestellt, als ei-

ne der ersten Schulen im Bistum und in der Region. Die positiven Erfahrungen damit machten Mut, über weitere, nun auch inhaltliche und methodische Veränderungen nachzudenken. Zudem war eine neue Schulleiterin im Amt, die im Kollegium viel Rückhalt fand. Das Angebot der Schulabteilung des Generalvikariats, an einem durch vielfältige Unterstützungsangebote ge-

förderten und von Moderatoren begleiteten bistumsweiten Prozess der Unterrichtsentwicklung teilzunehmen, war deshalb genau das, was wir brauchten, und gab uns zusätzlichen Schwung. Jedenfalls für eine ganze Zeit.

Vielversprechender Beginn

Mehrere Lehrerkonferenzen diskutierten, wie Unterrichtsentwicklung an dieser Schule verlaufen sollte. Von Anfang an war klar, dass eine Koordinierungsgruppe den Prozess organisieren würde. Schnell hatte sich das Kollegium mit großer Mehrheit darauf geeinigt, die Entwicklungsarbeit durch ‚Jahresthemen‘ zu strukturieren – unter einem übergreifenden Thema sollten sich viele konkrete, von Kollegengruppen zu verantwortende Entwicklungsvorhaben zusammenschließen. Fast ebenso rasch stand, ebenfalls mit deutlicher Mehrheit, das erste Jahresthema fest: „Teamentwicklung als Entlastung“ – Entwicklung in Richtung auf verstärkte Zusammenarbeit der Kollegen, in der Gewissheit, dass sich nach anfänglicher Mehrarbeit aus der verstärkten Kooperation zwangsläufig Entlastung für alle ergeben würde. Damit war Unterrichtsentwicklung an St. Michael auf das richtige Gleis gesetzt, der Express konnte starten. So schien es.

Die Koordinierungsgruppe nahm also die Arbeit auf und plante zusammen mit Referenten und Moderatoren der Schulabteilung des Generalvikariats eine Kollegiumsfortbildung zum Jahresthema. Doch während die Fortbildung so gedacht war, dass nach einem theoretischen und methodischen Input Kollegengruppen konkrete Entwicklungsprojekte konzipieren und die Arbeit daran beginnen würden, zeigte sich schnell, dass ein beachtlicher Teil des Kollegiums die



sen Auftrag nicht annahm oder ihn lediglich pro forma und mit sehr begrenztem Engagement abarbeitete. Dinge, die in der Fortbildung angegangen worden waren, wurden von vielen Kollegen nicht weiterverfolgt, von einer praktischen Umsetzung war wenig zu erkennen. Nachfragen nach dem Stand der Arbeit hatten zur Folge, dass die Stimmung im Kollegium sich deutlich verschlechterte. Unterrichtsentwicklung erschien als Störfeld – während sich das Kollegium doch ausdrücklich Entlastung gewünscht hatte. Es schien, als solle der Prozess scheitern, bevor er überhaupt richtig begonnen hatte.

Krisenzeit

Wie sollten Koordinierungsgruppe und Schulleitung darauf reagieren? Wir unternahmen die naheliegenden Schritte: eine Kollegiumsbefragung, eine weitere Lehrerkonferenz zum Thema, auf der wir noch einmal darlegten, worin aus unserer Sicht Sinn und Bedeutung von Unterrichtsentwicklung liegt, und in der wir uns noch einmal Rückmeldung über die Vorstellungen der Kollegen von Weg und Ziel holten, noch größere Transparenz unserer Arbeit durch Aushänge, regelmäßige Berichte an das Kollegium – mit dem Erfolg, dass die Stimmung sich besserte, ohne

dass dies der Sache wirklich zugute kam: das Kollegium ließ uns machen. Wir als Koordinierungsgruppe durften Unterrichtsentwicklung als unser Hobby betreiben – aber das Kollegium als Ganzes hielt sich heraus und wollte, allen Konferenzbeschlüssen zum Trotz, auf keinen Fall auf irgendeine Form von Entwicklungsarbeit verpflichtet werden.

Das schien widersinnig: Das Kollegium hatte mit großer Mehrheit zugestimmt, sich am bistumsweiten Prozess der Unterrichtsentwicklung zu beteiligen. Lehrerkonferenzen hatten die Struktur des Prozesses an St. Michael festgelegt, eine Koordinierungsgruppe eingesetzt und ein Jahresthema beschlossen. Und doch entzogen sich große Teile des Kollegiums der Mitarbeit. Natürlich wäre es sinnlos gewesen, vor dieser Realität die Augen zu verschließen. Andererseits war Aufgeben keine Alternative – zu sehr war uns bewusst, dass auch eine gute Schule immer noch besser werden kann und muss und dass wir der Verantwortung für unsere Schüler nicht gerecht würden, wenn wir diese Verbesserungen unterließen.

Wir nahmen uns ein Moratorium von ein paar Wochen, hörten auf zu organisieren und zu koordinieren, und redeten stattdessen – nicht auf

Lehrerkonferenzen, sondern informell, nicht so sehr, um zu überzeugen, sondern in erster Linie, um zu verstehen. Was wir zu begreifen anfangen, war: Die große Mehrzahl der Kollegen war sich bewusst, dass an unserer Schule nicht alles optimal lief, und hatte ein großes Interesse, daran etwas zu ändern. Aber womit sie nicht leben konnten, war, Teil eines zentral gesteuerten Prozesses zu sein. Das war eine Rolle, die sich mit ihrem idealistischen Selbstbild, ihren hohen Ansprüchen an sich selbst als Lehrer, nicht in Einklang bringen ließ. Lehrer sein heißt für viele Kollegen an St. Michael – und sicher auch anderswo – in ureigenster persönlicher Verantwortung jeden Tag aufs Neue situations- und kontextadäquate Lösungen für die Arbeit mit je unterschiedlichen Schülergruppen zu finden. Dahinter steht die richtige Überzeugung, dass Unterricht ein sehr individueller Kommunikationsprozess ist, der nicht normiert werden kann.

Diese Überzeugung führt zu einem hohen Verantwortungsgefühl für die Schüler und zu einem hohen Einsatz vieler Kollegen deutlich über die Grenzen dienstlicher Verpflichtungen hinaus und sorgt dafür, dass wir eine Schule sind, in der Individualität gelebt und entwickelt werden kann. Natürlich wollten Schulleitung und Koordinierungsgruppe dieses hohe Engagement des Kollegiums unbedingt erhalten. Andererseits: Dass es nicht genügt, wenn jeder Lehrer spontan und individuell auf konkrete pädagogische Situationen reagiert, dass es die Entwicklung von Schülern fördert, wenn das jeweilige pädagogische Handeln der Kollegen auf einer gemeinsamen Grundlage steht, gemeinsame Ziele verfolgt, wenn auf identische pädagogische Handlungsnotwendigkeiten auf dieselbe Weise reagiert wird, wird sehr wenig wahrgenommen.

Stand der Dinge

Aus diesem Dilemma zwischen hohem pädagogischem Engagement und ebenso deutlicher Ablehnung notwendiger gemeinsamer Ausrichtung konnte es keinen wirklich befriedigenden Ausweg geben. Unsere Lösung ist die: Wir haben uns entschlossen, die Arbeit mit Jahresthemen aufzugeben. Ebenso sind nicht mehr in erster Linie sich frei bildende Arbeitsgruppen Träger der Entwicklungsarbeit, sondern die Arbeit an zentralen Aufgabenbereichen wie der Optimierung fachlicher Förderung oder der Systematisierung des Methodenlernens wird als Auftrag in die Fachschaften gegeben, die über ihre Arbeit der Schulleitung Rechenschaft ablegen. Die Koordinierungsgruppe hat ihr Selbstverständnis verändert: Ihre Mitglieder sehen es nicht mehr als ihre Hauptaufgabe an, einen schulweiten Entwicklungsprozess zu strukturieren, sondern sie verstehen sich als Kollegen, die exemplarisch ihren eigenen Unterricht weiterentwickeln. Natürlich sind alle anderen Kollegiumsmitglieder zur Teilnahme eingeladen, und tatsächlich arbeitet eine Anzahl von ihnen in solchen Gruppen mit. An St. Michael gibt es jetzt also eine ‚Pflicht‘ – Entwicklungsarbeit in den Fachschaften im Auftrag der und in Verpflichtung gegenüber der Schulleitung – und eine ‚Kür‘ – eine Anzahl von Kollegenteams, die ihren Unterricht mit selbstgesetzten Schwerpunkten weiterentwickeln und sich verpflichten, ihre Arbeit in geeigneter Weise zu evaluieren und die gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse so zu dokumentieren, dass andere Kollegen sie übernehmen können.

So weit sind wir. Wir hätten uns, das ist klar, einen geradlinigeren, konfliktärmeren Ablauf gewünscht. Wir sind

in Fallen getappt, Umwege gegangen, haben zeitweise das Kollegium aus dem Blick verloren. Hätten wir das vermeiden können? Im Nachhinein liegt manches auf der Hand, was für uns in der konkreten Situation kaum wahrzunehmen oder schwer zu verstehen war. Wir haben Erfahrungen gemacht und gelernt. Wir sehen jetzt schärfer, wie an dieser Schule Entwicklungsprozesse initiiert werden können. Unsere wichtigste Erkenntnis aber heißt: So notwendig es ist, dass Unterrichtsentwicklung systematisch stattfindet und die Schule als ganze erfasst – sie hängt ab von den konkreten Personen, die an einer Schule arbeiten und den Entwicklungsprozess tragen müssen. Deshalb erfordert systematische Unterrichtsentwicklung nicht nur den Blick für das große Ziel, sondern vor allem Aufmerksamkeit für die Wünsche und Hoffnungen, aber auch die Sorgen und Befürchtungen, die das Kollegium damit verbindet. Wie der Prozess konkret verläuft, muss von Schritt zu Schritt immer wieder ausgehandelt werden. Eine Koordinierungsgruppe braucht deshalb nichts so sehr wie Sensibilität und Flexibilität. Sie muss das Kollegium gut kennen und mit seinen Kommunikationsgewohnheiten vertraut sein. Gemeinsam mit der Schulleitung muss sie allen Beteiligten die Sicherheit geben, sich so einbringen zu können, wie es ihnen entspricht, mit ihren Befürchtungen ernst ge-

Weitere Informationen

Gymnasium St. Michael
Warendorfer Str. 72, 59227 Ahlen
 Tel.: 0 23 82 / 9 15 60, Fax: 8 68 72
 E-Mail: gymnasiumsstmichael@bistum-muenster.de
www.gymnasiums-sankt-michael.de
 Schulleiterin: Mechthild Frisch

nommen, in ihrem individuellen Engagement gewürdigt und ihrem Selbstverständnis als Lehrer geschätzt zu werden. Sonst äußert sich Individualität als Widerstand – zu Erfahrungen damit siehe oben.

Dr. Christian Thelen
AG Unterrichtsentwicklung
am Gymnasium
St. Michael, Ahlen



Aus der Schule – für die Schule – mit der Schule

Die Steuergruppe der Marienschule Münster

Projekt Unterrichtsentwicklung – ein Angebot des Generalvikariates an die bischöflichen Schulen, auch an die Marienschule Münster. „Warum nicht?“, dachten sich viele Kollegen, als sie der Teilnahme/Bewerbung in der Lehrerkonferenz zustimmten; „Unterstützung ist immer gut.“

... aus der Schule

Die Marienschule gehörte dann tatsächlich zu den Schulen, die für das Pilotprojekt ausgewählt wurden. Jetzt allerdings wurde aus der anfänglichen wohlwollenden Haltung Skepsis: Steuergruppe? Steuerungsgruppe? Wer steuert da wen? Was heißt denn überhaupt: steuern? Wollen wir uns überhaupt steuern lassen?

Die Zahl der Kollegen, die für die von der Schulleitung initiierten Wahl der neuen Steuergruppe kandidierten, war weniger groß als erhofft. Dennoch erfolgte die Wahl. Die sieben Kolleginnen und Kollegen, die zusammen mit der Schulleitung die Steuergruppe konstituierten, hatten nach der Wahl nun das Mandat des Kollegiums, aber – und das war allen Mitgliedern sehr klar – damit nicht automatisch eine Akzeptanz für die anstehenden Schulentwicklungsvorhaben.

Nicht nur aufgrund dieser Irritation über den Charakter der „Steuer“gruppe am Beginn des

Projekts war sich die Gruppe einig, dass man sich im Kollegium verortet sah und nur mit den Kollegen neue Herausforderungen angehen und Projekte realisieren wollte und konnte. Für die Veränderungsprozesse, für deren Implementierung die Projektgruppe in verschiedenen Tagungen des Bischöflichen Generalvikariates sensibilisiert und geschult wurde, hieß das: den dauerhaften Kontakt zum Kollegium zu pflegen, Vorhaben sorgfältig vorzubereiten und differenziert zu präsentieren und durch möglichst große Transparenz möglichst viele Kollegen/innen in das gemeinsame Boot zu holen.

Selbstverständnis und Arbeitsweise waren allerdings nicht Gegenstand langer theoretischer Debatten. In den ersten Gesprächen kristallisierte sich sehr schnell ein Entwicklungsvorhaben heraus, das sich aus dem allmählich immer weiter steigenden Druck der Schulzeitverkürzung im Zuge von G8 ergab: die Neurhythmisierung des Unterrichtstages, um für Schülerinnen und Kollegen/innen möglichst Entlastungen praktischer, aber auch inhaltlicher Natur zu schaffen. Unser erstes inhaltliches Projekt bedeutete somit gleichzeitig die Etablierung der Steuergruppe als einem „selbstständlichen“ Bestandteil von Schule.

... für die Schule

Konsens in der Steuergruppe war es das Projekt zügig anzugehen. Nach der ersten Tagung im Februar bedeutet dies einen – nicht sehr üppigen – Zeitrahmen von ca. vier Monaten, um für das Schuljahr 2009/10 Maßnahmen umsetzen zu können. Der erste Schritt war also, einen Zeitplan für die Implementation zu entwickeln, an den es sich recht genau zu halten galt. Dieser sah zunächst die Information über die gängigen Modelle vor, die in anderen Schulen diskutiert, aber auch schon praktiziert wurden. Über das sogenannte Doppelstundenmodell und seine Implementierung informierte uns die Schulleiterin der St. Michael-Schule in Ahlen aus erster Hand – eine sehr praktische Information, die gleichzeitig mögliche Probleme bei der Einführung beleuchtete. Die Informationen zur 60-Minuten-Stunde sammelten die Mitglieder der Steuergruppe aus verschiedenen Quellen. Um die erste Diskussion auf der Lehrerkonferenz vorzubereiten und zu strukturieren, verfassten sie eine Tischvorlage, die Vor- und Nachteile beider Modelle auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Marienschule zugeschnitten darstellte. Dieses Vorgehen erwies sich als ausgesprochen fruchtbar für die Diskussion im März, auf der Zustimmung und Bedenken auf einer sachlichen Grundlage diskutiert werden konnten.

In den Steuergruppensitzungen war allen recht schnell klar geworden, dass sich das Entwicklungsvorhaben nicht darauf beschränken konnte und würde, den Schulmorgen neu zu strukturieren und damit das Schulleben hoffentlich ruhiger zu gestalten und die Tornister leichter zu machen. Egal, ob 60 oder 90 Minuten-Einheit: der Unterricht selbst müsste sich ändern, um die Vorteile einer längeren Lerneinheit nicht durch im schlimmsten Fall traditionellen Frontalunterricht zu konterkarieren. Darüber hinaus stellte sich die Frage nach der Vertretung verschärft: wie gestaltet man 60/90 Minuten praktisch und sinnvoll durch (fach)fremde Kollegen/innen?

So ergaben sich quasi „natürlich“ zwei weitere Projekte. Für den ohnehin geplanten Pädagogischen Tag im Mai schlug die Steuergruppe der Lehrerkonferenz die ganz praktische Arbeit der Fachschaften an Vertretungsmaterialien vor und gleichzeitig organisierte sie in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung in Mülheim eine Fortbildung zum Kooperativen Lernen schon für den Beginn des neuen Schuljahres. Auch hier sollte die praktische Umsetzung im Mittelpunkt stehen und damit möglichst schnelle Entlastung für die Unterrichtssituation spürbar werden.

Für die Schule: im Blick zu haben, was den Schülerinnen und den Kollegen/innen an der Marienschule „gut tut“, war und ist eine sehr geeignete Orientierungsmarke für

Schul- und Unterrichtsentwicklung: praktisch orientierte Schritte, die aber neue Konzepte zur Grundlage haben und damit auch Impulse setzen können.

... mit der Schule

Die sehr bewusste Transparenz der Planung und Umsetzung des Doppelstundenmodells im Kollegium war von Beginn an erfolgreich: das Thema wurde durchaus kritisch, aber sachlich diskutiert, jede/r konnte sich äußern und Gehör finden. Das Entwicklungsvorhaben selbst, die Einführung der Doppelstundenmodells, zunächst zur Probe 2009, dann auf Dauer 2010, beruht so auf einem breiten Konsens, der sich in den Abstimmungsergebnissen auf den Konferenzen eindrucksvoll spiegelte.

Einen möglichst großen Konsens galt es aber von Beginn an in der ganzen Schulgemeinde herzustellen. Eine erste Kurzbefragung zu den Alternativen 60/90-Minuten-Modell bei Eltern und Schüler band diese beiden Gruppen schnell in den Diskussions- und Entscheidungsprozess ein, sowohl die SV als auch die Elternvertreter gaben auf der Schulkonferenz einmütig ihre Zustimmung zu der Erprobung.

Mit der Schule – diesem Ziel war dann auch der Evaluationsprozess verpflichtet, den die Steuergruppe bereits zu Beginn den neuen Schuljahres plante. Erste Eindrücke erfragten wir schon vor den Weihnachtsferien von den Kollegen/innen, aus denen sich als ein neues Arbeitsfeld das Thema „Hausaufgaben“ ergab. Diese ersten Rückmeldungen konnten wir für die größer angelegte Umfrage bei Schülerinnen, Eltern und Kollegen/innen nach den Osterferien nutzen, um bestimmte Problemfelder gezielt abzufragen. Auf der Grundlage der eindeutig positiven Voten

für die Fortführung des Modells konnte die Schulkonferenz eine Entscheidung fällen, die mit allen, die am Schulleben beteiligt sind, herbeigeführt worden war.

Die Einführung des Doppelstundenmodells hat weitere kleine Änderungen angestoßen: So traf sich das Kollegium am Ende der Sommerferien erstmals zu einer ganztägigen Konferenz. Auf dieser hatten die Fachschaften die Möglichkeit das neue Schuljahr gemeinsam in Angriff zu nehmen, erste praktische Dinge zu klären und neue Projekte in den Blick zu nehmen. Die Klassenleitungsteams der Unter- und Mittelstufe und die Beratungslehrerteams der Oberstufe (jeweils zwei Kollegen/innen) konnten an diesem Tag auch in Ruhe gemeinsam Absprachen treffen. Raum und Zeit für Kooperation zu haben, ist bei den Kollegen/innen auf positive Resonanz gestoßen. Die ganztägige Konferenz am Ende der Ferien wird regelmäßiger Termin im Kalender der Schule.

Die Steuergruppe hat zur Halbzeit ihre Arbeit Revue passieren lassen und beschlossen, ihren Kreis zu erweitern. Die Resonanz auf den Wunsch, die Gruppe zu erweitern, stimmt uns froh: eine ganze Reihe Kollegen/innen interessiert sich explizit für eine Mitarbeit. Die Steuergruppe ist schon viel selbstverständlicher geworden, das Konzept „aus der Schule – für die Schule – mit der Schule“ ist aufgegangen.

Weitere Informationen

Marienschule
Bischöfliches Gymnasium für Mädchen
Hermannstr. 21, 48151 Münster
 Tel.: 02 51 / 28 91 80, Fax: 2 89 18 39
 E-Mail: marienschule-ms@bistum-muenster.de
 www.marienschulemuenster.de
 Schulleiter: Arno Fishedick



Dr. Gabriele
Bußmann-Strelow

Unterrichtsentwicklung steuern

Förderung kooperativen Lernens am Fürstenberg-Gymnasium Recke

Genese und Arbeitsschwerpunkte der Steuergruppe

Am 10.04.2008 nahm die Steuergruppe des Fürstenberg-Gymnasiums in Recke ihre Arbeit auf. Zuvor hatte sich das Lehrerkollegium am Ende einer schulinternen Lehrerfortbildung mehrheitlich für die Notwendigkeit einer Steuergruppe entschieden, wenig später sieben freiwillige Mitglieder gewählt und in einer Lehrerkonferenz über die Arbeitsthemen der Steuergruppe abgestimmt.

Neben den sieben gewählten Mitgliedern gehören auch der Schulleiter und der mit der Weiterentwicklung des Schulprogramms beauftragte Kollege zur Steuergruppe. Die in der Lehrerkonferenz verabschiedeten Arbeitsschwerpunkte lauten:

- Stärkung der individuellen Förderung der Schüler/innen
- Stärkung der Eigenständigkeit der Schüler/innen
- Stärkung der Grundkompetenzen der Schüler/innen
- Förderung des Kooperativen Lernens¹

Die Steuergruppe trifft sich monatlich an einem Nachmittag, an dem die teilnehmenden Lehrer/innen keine Unterrichtsverpflichtungen haben, und tagt ca. 90 Minuten. Die Mitglieder repräsentieren unterschiedliche Fach- und Altersgruppen des Kollegiums. Bisher lässt sich die Arbeit der Steuergruppe in zwei Bereiche unterteilen:

- Findung und Entwicklung einer angemessenen Arbeitsweise der Steuergruppe
- Umsetzung der Schwerpunkte.

Vor allem im ersten Bereich erhielt die Steuergruppe die Unterstützung der Abteilung für Schule und Erziehung des Bistums. Michael Wedding begleitete die ersten Gehversuche vor Ort. Es ging unter anderem um organisa-

torische Rahmenbedingungen, das Miteinander in der Steuergruppe, die Vernetzung mit dem Kollegium und die Funktionen einer Steuergruppe. Ab Oktober 2008 standen an den Fortbildungstagen im Rahmen des Projektes „Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen“ Raum und Zeit zur Verfügung, um die Schwerpunkte des Projektes – teils unterstützt durch die Moderatoren – auf die Arbeit in der Steuergruppe zu übertragen.

Im zweiten Bereich konnte die Steuergruppe bisher vier Maßnahmen planen und umsetzen:

- einen pädagogischen Tag zum Thema „Lernen lernen“, eine Fortbildung von Kollegen/innen für Kollegen/innen (Oktober 2008)
- die Evaluation und Weiterentwicklung des Ergänzungsstundenkonzeptes (April 2009)
- eine zweitägige kollegiumsinterne Fortbildung zum Thema „Formen kooperativen Lernens“ mit externen Moderatoren (November 2009)
- die nachhaltige Verankerung kooperativen Lernens im Unterricht (März 2010)

Im Folgenden soll die Arbeit der Steuergruppe exemplarisch anhand der Umsetzung des Arbeitsschwerpunktes „Förderung des Kooperativen Lernens“ dargestellt werden, weil hier besonders deutlich wird, dass eine vom Kollegium gewünschte

Veränderung durch die Steuergruppe zwar vorbereitet und begleitet wird, letztendlich aber von den Lehrerinnen und Lehrern selbst detailliert erarbeitet, ausgeführt, beobachtet, diskutiert und gegebenenfalls angepasst wird.

Begründung der Förderung des Kooperativen Lernens

Der Arbeitsschwerpunkt „Kooperatives Lernen“ ergab sich für das Kollegium aus der zweijährigen Erprobung eines Förderkonzeptes. In den Förderstunden wurde deutlich, dass gerade individualisierte Lernangebote von Lernenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung verlangen. Dies kann jedoch nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muss durch eine entsprechende Unterrichtskultur, in der das aktive, selbstgesteuerte Lernen im Zentrum steht, gefördert werden.

Erkenntnisse der Gehirnforschung und der pädagogischen Psychologie verdeutlichen zudem, dass Lernen immer eine individuelle Konstruktionsleistung ist. Jeder Lerner muss „die angebotenen Informationen individuell verarbeiten und aktiv in seine Wissensstrukturen integrieren.“² Das heißt, dass Lernen nicht einfach die Übernahme von im Unterricht präsentem Wissen bedeutet, sondern vielmehr einen höchst individuellen, aktiven Prozess darstellt. Jeder lernt anders. „Das Kooperative Lernen ist eine Antwort auf diese Erkenntnisse. Es bietet für alle Lehrerinnen und Lehrer überschaubare und umsetzbare Handlungsmuster an, um den eigenen Unterricht zu erweitern und so das Lernen der Schüler nachhaltiger und wirksamer zu machen.“³

Der Ansatz des Kooperativen Lernens erscheint daher als gleichermaßen pragmatische wie Erfolg versprechende Möglichkeit,

Weitere Informationen

Fürstenberg-Schule Gymnasium für Mädchen und Jungen Brookweg 7, 49509 Recke

Tel.: 0 54 53 / 30 46 oder 30 47, Fax: 30 48

E-Mail: fuerstenberg-gym@

bistum-muenster.de

www.fuerstenberg-gymnasium-recke.de

Schulleiter: Michael Kamlage

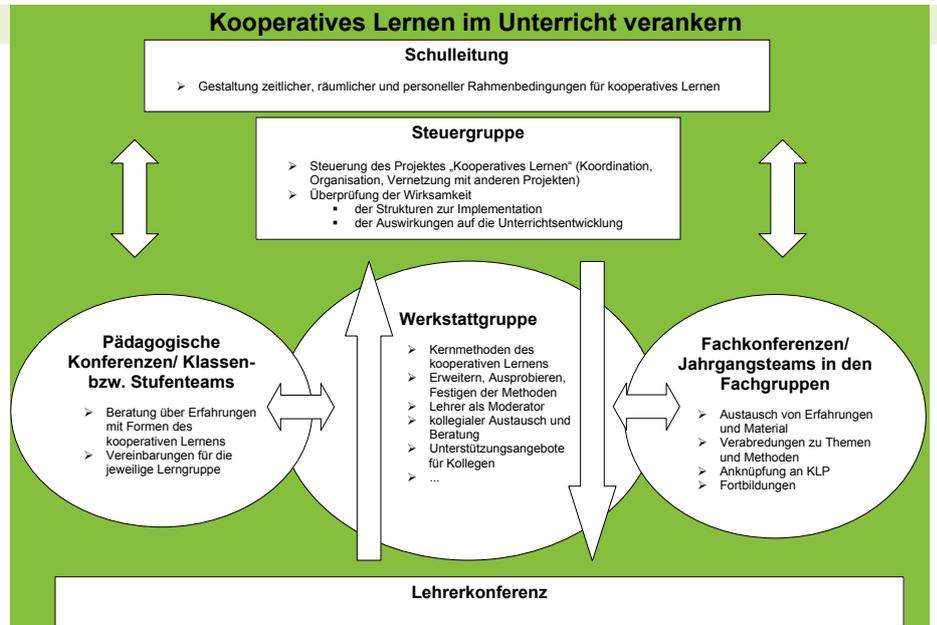
dem Anspruch der individuellen Förderung gerecht zu werden.

Maßnahmen zur Verankerung des Kooperativen Lernens im Unterricht

Zur Förderung des Kooperativen Lernens plante die Steuergruppe zunächst in Rücksprache mit dem Kollegium eine schulinterne Fortbildung zum Thema „Formen kooperativen Lernens“, die im November 2009 stattfand. Unterstützt und begleitet wurde sie dabei in der Vorbereitung und Durchführung vom Schulträger im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes der Steuergruppen.

Auf dieser Fortbildung lernte das Kollegium in drei Fachgruppen (Geisteswissenschaften und Deutsch; Sprachen; Mathematik und Naturwissenschaften) Formen kooperativen Arbeitens kennen und konnte sie praxisnah erproben. Die Evaluation am Ende der Tagung zeigte deutlich das große Interesse des Kollegiums an einer Fortführung dieser Arbeit. So formulierten auf der folgenden Lehrerkonferenz die drei Gruppen Anregungen und Wünsche für die Fortführung des Projektes.

Auf der Basis dieser Vorschläge entwickelte die Steuergruppe ein Konzept zur nachhaltigen Verankerung kooperativer Lernformen im Unterricht, das auf der Lehrerkonferenz im März 2010 vorgestellt wurde.⁴ Diese Verankerung erfolgt über eine Vernetzung verschiedener Formen kollegialer Zusammenarbeit. Im Zentrum steht dabei die Werkstattgruppe. Hier können interessierte Kollegen/innen weitere, fachübergreifende Methoden kooperativen Lernens kennen lernen, erproben und reflektieren. Zudem besteht die Möglichkeit des kollegialen Austausches. Dieser kleine Kreis von Kollegen (zwischen sieben und vier-



zehn Teilnehmer/innen) trifft sich seit Juni 2010 zweimal im Halbjahr. Darüber hinaus sollen auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene konkrete Vereinbarungen für die Arbeit in den jeweiligen Lerngruppen getroffen werden. So fand zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 in Kooperation mit dem Projekt „Lernen lernen“ für die Klassenlehrerteams des fünften Jahrganges ein Vorbereitungstreffen statt. Hier lernten die Kollegen/innen zum einen grundlegende Prinzipien des Kooperativen Lernens kennen, zum anderen wurden fachübergreifende Regeln und Rituale für eine gemeinsame Lernkultur vereinbart.

Auf der Ebene der Fachkonferenzen bzw. der Jahrgangsteams in den einzelnen Fachgruppen finden die verbindliche curriculare Anbindung sowie der Austausch und die Weiterentwicklung von Unterrichtsreihen statt. Bereits im Schuljahr 2009/2010 wurde die schulinterne Fortbildung durch weitere externe Fortbildungen zum Kooperativen Lernen auf Fachebene, an denen einzelne Kollegen teilnahmen, ergänzt. Ein Unterstützungsangebot des Schulträgers ermöglicht zudem weitere Fortbildungen durch zertifizierte Green-Trainer.

Reflexion und Ausblick

Mit der Förderung des Kooperativen Lernens hat die Steuergruppe einen Prozess angestoßen, der langfristig zu einer veränderten Unterrichtskultur führen soll. Die positive Annahme durch große Teile des Kollegiums darf dabei sicherlich als Erfolg gewertet werden. Zukünftig wird kritisch zu überprüfen sein, ob die von der Steuergruppe geplanten Maßnahmen zur Verankerung des Kooperativen Lernens zu einer erkennbaren Veränderung des Unterrichtsaltages beitragen.



Elke Schwegmann / Maria Bertels (Mitglieder der Steuergruppe des Fürstberg-Gymnasiums)

1 Vgl. Norm und Kathy Green. Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Klett/Kallmeyer, 2007. 3. Aufl.
 2 Brüning/Saum. Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung. S. 11
 3 Ebd.
 4 Vgl. Schaubild „Kooperatives Lernen im Unterricht verankern“.

„Wir machen Unterricht“

Unterrichtsentwicklung von unten an der Bischöflichen Realschule Warendorf

Gemäß Modellphilosophie im Projekt „Selbstständige Schule NRW“ gehören Steuergruppen zum „Leitungspersonal“ der Schule und haben den Auftrag, die in der Schule vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen optimal einzusetzen und zu vernetzen.

Aller Anfang ist schwer

Sich diesem Auftrag zu stellen, war zu Beginn des Jahres 2009 das Ziel der neu gebildeten Steuergruppe der Bischöflichen Realschule in Warendorf, wobei gleich zu Beginn der Arbeit viele Fragen im Raum standen. Wollen die Mitglieder der Gruppe tatsächlich, in welchem Sinne auch immer, leitende Funktionen wahrnehmen? Dies wurde sehr kritisch gesehen, so dass viel Arbeit investiert werden musste, um die Steuergruppe in der Kollegiumsstruktur zu verorten. Trotz vorhandener Bedenken musste die Steuergruppe ungewohnte Verantwortung übernehmen bzw. Entscheidungen gegenüber dem Kollegium vertreten. Dabei erlebten und erleben wir das Kollegium - häufig in passiver Informationshaltung - als oft abwartend. Wir haben gelernt, dass wir uns nicht auf Zustimmung verlassen können, wenn den von uns initiierten Projekten keine direkte Kritik entgegengebracht wird. Das heißt eben nicht automatisch, dass man unsere Vorschläge akzeptiert. Gleichzeitig entdeckten wir die Existenz der Steuergruppe aber auch als Chance für ein Kollegium. In Einzelgesprächen, die nicht hierarchischen Zwängen unterliegen,

können Kollegen Mitgliedern der Steuergruppe gegenüber, die sie nicht als Organ der Schulleitung verstehen, offener über ihre zuvor nicht vorgetragenen Bedenken oder ablehnenden Haltungen sprechen, man korrespondiert hier eben nicht auf der Ebene „Schulleitung mit Kollegen und Kolleginnen“.

Wir haben gelernt und lernen auch weiterhin, dass wir dem Kollegium transparent machen müssen, dass sich die gemeinsamen Anstrengungen lohnen, und sind durch vorher Beschriebenes deutlich zu der Einsicht gelangt, dass eine intensive Verbindung zwischen Kollegium und Steuergruppe sich wiederum positiv auf die Bereitschaft zur freiwilligen Mitarbeit und Zusammenarbeit auswirkt. Hier wird auch klar, dass wir guten Unterricht nicht verordnen können. Guter Unterricht muss aus dem Kollegium von unten heraus wachsen, Unterrichtsentwicklung muss als gemeinsame Aufgabe verstanden werden, die von der Steuergruppe begleitet und vorangetrieben wird.

Dass die Steuergruppe sich einigen Schwierigkeiten gegenüber sah, lässt sich aus dem bisher Gesagten sicherlich unschwer erkennen, so schließt sich auch die nächste Frage an, deren Beantwortung wir uns stellen mussten: Wie kann unsere Arbeit so effektiv sein, dass wir mit den Ergebnissen zufrieden sein können, wenn wir nicht wieder Wege in den eingefahrenen Gleisen der tradierten „guten Zusammenarbeit“ gehen wollen und die eigene Arbeit ausschließ-

lich daran orientieren, was „wir schon immer so gemacht haben“.

Die deutliche Strukturierung unserer Arbeitsprozesse fiel uns zu Beginn sehr schwer. Hier hatten wir, dank der Unterstützung unseres Projektes durch die Schulabteilung des Bistums, versierte Begleiter, die uns für jede Sitzung unserer Gruppe zur Verfügung standen. Gemeinsam mit ihnen entwickelten wir formale Regeln für die Zusammenarbeit, wir formulieren transparente Aufgabenbeschreibungen, -verteilungen und feste Verantwortlichkeiten sowie eine gemeinsame Satzung. Man kann sagen, wir arbeiten ökonomischer, eine für Pädagogen doch manchmal immer noch überraschende Erkenntnis. Redeten auf den ersten Sitzungen noch alle mehr oder weniger durcheinander, zum Teil auch mit unterschiedlichen Zielvorstellungen, manchmal waren es auch Träume, haben wir uns mittlerweile einigermaßen diszipliniert, so weit das bei Pädagogen überhaupt möglich ist.

Worauf wir aber Wert legen ist, dass wir unsere Eigenarten behalten dürfen, so muss immer noch Raum bleiben für den Visionär wie auch für den Bedenkenträger, für den Antreiber und für den Bremsen. Eine Steuergruppe kann und darf nicht homogen sein, will sie erfolgreich mit dem Kollegium auf die Art und Weise arbeiten, die wir gewählt haben, und

Weitere Informationen

**Johann-Heinrich-Schmülling-Schule
Realschule für Mädchen und Jungen
Rosenstraße 16, 48231 Warendorf**
Tel.: 0 25 81 / 76 90, Fax: 70 25
E-Mail: JHS-Schule-WAF@
bistum-muenster.de
www.brs-waf.de
Schulleiter: Tobias Regenbrecht

mit allen an der Schule gemeinsam Unterricht weiter entwickeln.

So hat es funktioniert

In diesem Sinne haben wir mittlerweile zwei Projekte in den Schulalltag integriert, ein weiteres Projekt bringen wir momentan auf den Weg. Zu Beginn unserer Arbeit haben wir uns mit der Förderung unserer Schüler/innen vornehmlich in den Jahrgangsstufen 9/10 beschäftigt. Ziel war, die Schüler/innen individueller nach ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten zu begleiten, das gilt sowohl für schwächere als auch für leistungsstärkere Schüler/innen. So wählen die Schüler/innen selbst, an welchem Förderunterricht sie teilnehmen, es sei denn, ein/e Fachkollege/in sähe einen besonderen Bedarf in einem bestimmten Fach. Wichtig war es uns, dass der Förderunterricht nicht als Nachhilfeunterricht verstanden wird, sondern der wiederholenden und weiterführenden Übung dient.

Wir haben uns gemeinsam mit dem Kollegium entschieden, nicht nur die so genannten Kernfächer auf die Förderschiene zu setzen, sondern den Schülern/innen auch die Möglichkeit zu bieten, in Bereichen wie Medienkunde/Informatik, Teilnahme an Wettbewerben, Kreatives Schreiben/Theater, Vorbereitung auf Fremdsprachenzertifikate oder demnächst auch wieder im Bereich Hauswirtschaft zu arbeiten. Das alles immer nach fester Absprache mit dem/der zuständigen Klassenlehrer/in.

Ein zweites Projekt, das nun schon seit August 2010 an unserer Schule läuft, ist die Werkstatt- und Portfolioarbeit, angelehnt an die sehr positiven Erfahrungen der Grundschule, über die wir uns an einem Fortbildungstag mit Kolleginnen der Primarstufe informieren durften. Das alles wur-



de begleitet vom Kompetenzteam Warendorf, mit dem wir seit geraumer Zeit intensiv zusammenarbeiten.

Im März 2010 hat die Schulkonferenz beschlossen, die oben erwähnten neuen Lernformen für die Jahrgangsstufe 5 ab dem Schuljahr 2010/2011 für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Religion, Biologie und Kunst obligatorisch in die jeweiligen schulinternen Curricula zu implementieren. Die Fachkonferenzen hatten anschließend den Auftrag, für ihre Fächer die Planung entsprechender Unterrichtseinheiten zu übernehmen. Der Prozess, an dem wir zur Zeit arbeiten, ist aus einer Evaluation des bisherigen Förderunterrichts entstanden, die ergeben hat, dass dessen Form laut Aussagen der Kollegen/innen und Befragung der Schüler/innen verbesserungswürdig ist. Vor allem im Bereich individueller Diagnose sowie bei der Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler/innen sind Veränderungen nötig. So steht die Überlegung an, beginnend mit der Jahrgangsstufe 5, gemeinsam mit den Schülern/innen unter Berücksichtigung der grundsätzlichen Qualifikation des „Lernen Lernens“ individuelle Förderpläne zu entwickeln. Selbstdiagnoseverfahren sollen dazu beitragen, den/die Schüler/in dafür zu sensibilisieren zu erkennen, was er/sie kann und was er/sie nicht kann, ein Lerntagebuch soll ihn/sie auf seinem/ihrem Weg durch unsere Schule begleiten. Die tatsächliche Umsetzung unserer Ideen und Vorschläge obliegt,

wie auf einer Lehrerkonferenz beschlossen, einer Arbeitsgruppe, die von zwei Mitgliedern der Steuergruppe begleitet wird.

So geht es weiter

Als neues Projekt bereiten wir gemeinsam mit dem Kompetenzteam Warendorf eine SEIS-Befragung vor, die im April 2011 an unserer Schule stattfindet und deren Ergebnisse die Steuergruppe anschließend analysieren wird. Für die weitere Arbeit bis Ende 2012 können wir uns vorstellen, unseren Fokus auf die Themen fächerübergreifenden Unterricht, Lehrerraumprinzip und Lehrgesundheit zu richten. Das alles braucht Zeit und Raum, aber vor allem auch jede Menge Engagement. Doch wenn man dann beobachten kann, dass die Dinge, die wir initiiert haben, den Schulalltag positiv verändern und entwickeln, wenn Kolleginnen und Kollegen, wenn Schülerinnen und Schüler mehr Freude am Unterricht haben, ist das manchmal schon Belohnung genug.

Dass wir stolz auf das sind, was wir erreicht haben, muss wohl kaum erwähnt werden, dass unsere gemeinsame Arbeit und Erfahrung in der Gruppe uns aber auch zusammenschweißt, hat uns positiv überrascht. So „belohnen“ wir uns auch gelegentlich, wenn wir ein Projekt erfolgreich abgeschlossen haben. Beim gemeinsamen Abendessen die Schule einfach mal zu vergessen, kann auch sehr schön sein und ist nur weiterzuempfehlen.



Thomas
von Gostomski

Schulentwicklung braucht Raum und Zeit

Erfahrungen und Erwartungen der Steuergruppe an der Realschule St. Martin in Sendenhorst

2008 war es an der Zeit: Die Realschule St. Martin in Sendenhorst gründete eine Steuergruppe. Zunächst wusste keiner so genau, was da denn „gesteuert“ werden sollte. Aber dann begannen wir Visionen zu entwickeln, nach Zeit und Raum für Schulentwicklung zu suchen und schließlich konkrete Pläne zu entwerfen, in welche Richtung unsere Schule sich weiterentwickeln sollte, um letztendlich zu einer Entlastung aller am Schulsystem Beteiligten zu gelangen.

Planung und Durchführung eines 60-min-Modells nahmen vor der Gründung unserer Steuergruppe viel Zeit und Raum in Anspruch, aber schließlich war es geschafft: Unsere Schule arbeitet im neuen Zeittakt. Die Evaluation nach zwei Jahren schrieb sich dann unsere Gruppe auf die Fahne und führte sie erfolgreich durch. Nach angemessener Zeit war nun wieder Raum für neue Projekte da. So pflanzten wir den nächsten ganz-tägigen Konferenztag unter dem Motto „Neue Methoden für einen neuen Zeittakt“. Referenten zum kooperativen Lernen unter diesen besonderen Voraussetzungen waren schnell gefunden und der Tag wurde ein voller Erfolg. Wir befragten das Kollegium nach ihren weiteren Vorstellungen zu einer Verbesserung der Schulsituation. Weitere Ideen und Anregungen stehen noch auf unserer To-Do-Liste: Ein wirklich nutzbarer Lehrerarbeitsraum soll eingerichtet werden, ebenso wie langfristig das Lehrerraumprinzip im Auge behalten wird. Schnell wurde uns klar, dass noch viel Zeit und Raum gebraucht würde, um eine allseitige Zufriedenheit und Entlastung zu gewährleisten. Diese Zeiträume liegen nicht immer in unserer Macht allein.

Schulentwicklung muss Raum schaffen für die Wertschätzung geleisteter Arbeit

Ganz nach dem Motto, dass auch Schulentwicklung sich entwickeln muss, sehen wir einen Aspekt als vorrangig an: Wertschätzung. Unsere Arbeit, die wir tagtäglich leisten, bedarf einer Wertschätzung von innen und außen. Es muss Raum geschaffen werden und Zeit genommen werden für Wertschätzung, nicht ständig für Kontrolle und neue Regeln, Verordnungen, Erlasse: Nein, wir sehen einen wichtigen Motor in der Verbesserung unserer Arbeit durch eine neue Kultur des Lobens und positiven Wertens. Aus der Quelle der wertgeschätzten Arbeit lebt der Ansporn nach möglichen Verbesserungen dieser Arbeit. Alle an Schule beteiligten Gremien sollten sich einer neuen Kultur erfreuen: Das war gut, das kann man besser machen! Genau in dieser Reihenfolge.

Auch unsere Steuergruppe erlebte in der Zeit ihres Wachstums und Werdens diesen positiven Ansporn als eine ungeheure Kraft, die uns heute immer noch zunehmend Zeit und Raum für weitere Ideen und Vollendung der bisherigen Vorhaben gibt. Es wäre sehr zu wünschen, wenn so ein wertschätzender Umgang zwischen allen am Schulleben Beteiligten entstehen könnte.

Schule, unsere Schule ist so, wie sie heute ist - ist so gut, wie sie heute ist, weil wir sie dazu gemacht haben. Das gilt es zu würdigen und daraus die Kraft zu schöpfen, es noch besser machen zu wollen und zu können.

Schulentwicklung muss Raum schaffen für Transparenz

Eine wesentliche Bedingung für erfolgreiche Veränderungsprozesse in der Schulentwicklung ist vor allem eine gelingende Zusammenarbeit im Kollegium. Dies kann nur geschehen, wenn die Arbeit einzelner Personen und Gruppen nach außen sichtbar gemacht wird. Prozesse, die transparent sind, werden vor allem für diejenigen durchschaubar, die nicht aktiv an diesen jeweiligen Prozessen beteiligt sind oder waren. Transparenz der Arbeit ermöglicht die Auseinandersetzung im gesamten Kollegium mit deren Inhalten und fördert die Weiterentwicklung angestrebter Ideen und Ziele. Vor diesem Hintergrund war es uns als Steuergruppe wichtig, von vornherein einen Raum zu schaffen, der es jedem Kollegen/jeder Kollegin zu jeder Zeit ermöglicht, sich über unsere Arbeit zu informieren. Geschäftsordnung und Protokolle hängen aus, ebenso die Tagesordnungen und die Fortbildungsangebote. Natürlich kann das auch jeder im Netz nachlesen. Diese regelmäßigen Aushänge sind gut, ersetzen aber nicht die Gespräche untereinander, in denen Nachfragen und Klärungen noch direkter möglich sind. So soll es im Lehrerzimmer und in Lehrerkonferenzen immer Raum und Zeit geben, die die Arbeit der Steuergruppe transparent macht.

Schulentwicklung muss Raum schaffen für neue Räume

Eine schwedische Schulweisheit lautet folgendermaßen: „Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder, der zweite Lehrer ist der Lehrer und der dritte Lehrer ist der Raum.“

Längerfristig wird Schulentwicklung nur erfolgreich sein, wenn alle an diesem Prozess Beteiligten daran mitwirken, dass die Schule nicht als reine Lern- oder Lehranstalt, sondern vor allem auch als Lebensort erfahren werden kann, an dem man sich gerne aufhält.

Die Steuergruppe sieht eine enge Verbindung zwischen Schul- bzw. Unterrichtskultur einerseits und räumlicher Ausgestaltung einer Schule andererseits:

- Unterrichtsformen, die mit mehr Selbstständigkeit, Kooperation und Eigenverantwortlichkeit der Schüler für den Lernprozess verbunden sind, erfordern ein Mobiliar, das eine schnelle Veränderung der Sozialformen zulässt.
- Lernen in Eigenarbeit (auch in Stillarbeit) oder in Kooperation mit Mitschülern kann nur in Räumen erfolgreich sein, die eine gute Raumakustik bieten. (Nach Messungen von Raumakustikern kann schon der Einbau von Schallschutzdecken den Lärmpegel in einem Unterrichtsraum um ca. 8 dB reduzieren.)
- Die Farbgestaltung und das „Lichtdesign“ müssen so sein, dass der Eindruck von lichtdurchfluteten, hellen, für Lernprozesse offenen Räumen entsteht.
- In den Unterrichtsräumen müssen zusätzliche Arbeitsbereiche geschaffen werden, die einzelnen Schülern bzw. kleinen Gruppen die Informationsbeschaffung mit verschiedenen Medien ermöglicht. (Dies wird bei dem momentan vorhandenen Zuschnitt der Räume in vielen Schulen ohne bauliche Veränderungen nicht möglich sein.)

Schulentwicklung braucht Räume – dass dieser Satz nicht nur für das Arbeiten der Schüler, sondern auch für die Tätigkeiten der Kollegen gilt, zeigt das Ergebnis einer Befragung, die die Steuergruppe im Kollegium durchgeführt hat: Die Feststellung „Die vorhandenen Arbeitsräume für die Lehrkräfte bieten gute Arbeitsmöglichkeiten“ bewerten 76,7 % der Kollegen mit der Einschätzung „Trifft nicht zu“ – trifft überwiegend nicht zu“.

Eine aus diesem Ergebnis resultierende Initiative der Steuerungsgruppe in Kooperation mit einem Architekten zielt auf die Veränderung eines wenig genutzten Raumes in der Schule. Dieser Raum soll so umgestaltet werden, dass ein Lehrerarbeitsbereich entsteht, der durch Farben, Gardinen und Mobiliar eine für ein breites Spektrum des Kollegiums akzeptable Raumatmosphäre bietet. Es sollen Arbeitsplätze entstehen, die weniger durch Raumteiler als durch Lichtgestaltung an den einzelnen Arbeitsplätzen den Eindruck verschaffen: Ich arbeite in meinem eigenen Bereich. Gleichzeitig soll durch die technische Ausrüstung des Raumes gewährleistet sein, dass effektive Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung möglich ist. Darüber hinaus wird auch ein Bereich entstehen, der

Weitere Informationen

Realschule St. Martin
Auf der Geist 7, 48324 Sendenhorst
 Tel.: 0 25 26 / 9 31 10, Fax: 93 11 24
 E-Mail: mail@realmartin.de
 www.realmartin.de
 Schulleiter: Gerd Wilpert



so ausgestaltet ist, dass entspanntes Lesen oder Musikhören möglich ist.

Die Steuergruppe ist sich bewusst, dass solche kleinen Veränderungen nur Teil eines langfristigen Umdenkungsprozesses bezüglich einer anderen Raumkultur an Schule sein können.

Schulentwicklung muss Raum schaffen für sich ergänzende Fähigkeiten und Kompetenzen

An unserer Schule gibt es keine perfekten Lehrerinnen oder Lehrer. Wir haben Kolleginnen und Kollegen, die herausragende Fähigkeiten besitzen, auch komplexe Unterrichtsinhalte verständlich zu machen. Andere ragen heraus im „Classroom Management“, in ihren erzieherischen Ansprüchen an Schülerinnen und Schüler. Andere besitzen ein großes Talent, erlebnisreiche Klassenfahrten und Exkursionen zu organisieren oder bringen besondere persönliche Fähigkeiten in Arbeitsgemeinschaften oder Kurse ein. Da gibt es Kolleginnen und Kollegen, die sich in den Augen der Schülerinnen und Schüler sehr gut „durchsetzen“ können, andere, die als „sehr gerecht“ gelten oder wieder andere, zu denen man auch mit ausgesprochen persönlichen Anliegen kommen kann. Manche unterrichten erfolgreicher in unteren Klassen, manche suchen besonders die entwicklungspsychologischen Herausforderungen in den Jahrgängen 7 und 8, manche können ältere Schülerinnen und Schüler besser ansprechen... Diese Aufzählung ließe sich leicht erweitern.

Natürlich gibt es auch bei uns Gespräche über gemeinsame Ziele, Absprachen über Mindeststandards im Umgang mit Schülerinnen und Schülern oder Vereinbarungen über

grundlegende Unterrichtsmethoden. Aber wir halten es nicht für Erfolg versprechend, alle Kolleginnen und Kollegen in ihrer beruflichen Arbeit einander anzugleichen. Vielmehr sehen wir in dieser Vielgestaltigkeit des Kollegiums einen Schlüssel für den Erfolg einer Schule. So wechseln wir die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in der Regel nach zwei Jahren, achten darauf, dass die Schülerinnen und Schüler auch in zentralen Fächern nicht die gleiche Lehrkraft über sechs Jahre der Realschule behalten. Es ist uns wichtig, dass sie im Laufe ihrer Schulzeit Menschen mit ihren je eigenen Stärken und Schwächen begegnen. Das macht eine Schule in den Augen der Schülerinnen und Schüler glaubwürdig - und menschlich.

Eine ressourcenorientierte Schulentwicklung sucht daher nicht nach Defiziten von Lehrerinnen und Lehrern, sondern nach Möglichkeiten, wie Kolleginnen und Kollegen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten verstärkt in die Schule einbringen können. Wo eigene Fähigkeiten als Lehrer oder Lehrerin nicht verabsolutiert werden und auch die Arbeit der Anderen im Kollegium offensive Wertschätzung erfährt, wird dieser Prozess gelingen.

An einer gelingenden Schulentwicklung werden vor allem die Schüler, die Lehrer und die Eltern beteiligt sein müssen. Doch diese können Raum und Zeit des Prozesses nicht allein gestalten. Es bedarf der Kreativität und eines großen Engagements des Schulträgers und der Politik, um einen möglichst optimalen Lernort der Zukunft zu gestalten.

Antonius Burges und Luzia Schoenke
für die Steuergruppe
der Realschule St. Martin, Sendenhorst



Streffing, Helga:

Tod im Kollegium

Dialogverlag Münster 2010,

325 Seiten, € 12,80

ISBN: 978-3-941462-47-2

Einen spannenden Krimi – gespickt mit viel charmantem Lokalcolorit der Stadt Münster und des Münsterlandes – hat Helga Streffing, Lehrerin und Schulseelsorgerin an einem Bischöflichen Berufskolleg des Bistums Münster, in ihrem Sabbatjahr geschrieben.

Daniela Heckert, junge Kollegin eines Berufskollegs, wird ermordet in ihrer Wohnung aufgefunden – brutal erschlagen mit einem stumpfen Gegenstand.

Auf den ersten Blick ergeben die Ermittlungen das Bild einer kompetenten und freundlichen Kollegin, die von ihren Schülern nicht nur geschätzt, sondern sogar gemocht ist, und der die Kollegen mit Respekt begegnen.

Auch im Kollegium scheint alles der Normalität einer funktionierenden Schule zu entsprechen – mit den typischen gruppenspezifischen Verwicklungen. Nichts besonders Auffälliges also!

Doch je mehr die Ermittlungen voranschreiten, bröckelt die Fassade der jungen, dynamischen und zugewandten Kollegin und enthüllt den Blick auf eine karrieregeile und intrigante Kollegin. Sie schreckte selbst vor einer Erpressung des Schulleiters nicht zurück, setzte ihre Schüler massiv unter Druck und sorgte im Kollegium für eine Atmosphäre von Misstrauen, Neid und Rivalität.



Viele hätten also einen Grund gehabt, sie umzubringen – der Schulleiter – die hysterische Kollegin Marlies Tiekötter, die von Daniela Heckert immer wieder gemobbt wurde – sogar ein Schüler gerät unter Verdacht.

Die Ermittlungen leitet die Kriminalpolizei Münster in Gestalt von Jan Heidmeier. Zwischen ihm und Hannah Schmielink, die die Schüler und das Kollegium notfallseelsorglich betreut, entwickelt sich mehr als nur eine professionelle Verständigung und Zusammenarbeit, in deren Verlauf sich Hannah Schmielink

immer mehr in die kriminalistischen Untersuchungen und Verhöre hinein begibt – bis sie einen ungeheuren Verdacht schöpft, dem sie auf eigene Faust nachgeht. Ein fataler Fehler ... !

Mehr verrate ich Ihnen nicht!

Falls Sie für liebe Menschen, denen Sie einige spannende Stunden gönnen wollen, ein Geschenk suchen, empfehle ich Ihnen diesen Krimi – das Erstlingswerk der Autorin. Es ist mit einem wachen Insiderblick in die Beziehungsgeflechte von Schule geschrieben: Die Autorin weiß, wie es in Schule aussieht, wie es dort riecht, welche Gepflogenheiten es im Lehrerzimmer (Ordnung und Sitzordnung!) und in den Kaffeepausen (Tee oder Kaffee und wer spült die Tassen?) gibt. Diese Anspielungen lassen einen immer mal wieder schmunzeln – das tut gut bei all der Spannung.

Dr. Gabriele Bußmann
Abteilung Schulpastoral
im Bischöflichen Generalvikariat Münster

Neu in der Mediothek

In Zusammenarbeit mit den diözesanen AV-Medienstellen und Katholischen Bildungswerken präsentierte das Referat Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz im Januar in Bonn ausgewählte, inhaltlich wie formal sehr unterschiedliche Programme der Kurzfilmszene. Ein Teil der Filme ist in unserer Mediothek ausleihbar. Wir veröffentlichen die Informationen aus dem Veranstaltungsflyer an Stelle der gewohnten Hinweise „neu in der Mediothek“.

One Minute Flye



4 min/f
Michael Reichert
Deutschland 2008

Wie der Name schon sagt, hat die Ein-Minuten-Fliege nur eine begrenzte Lebenserwartung. In einer Minute versucht sie alles zu erhaschen, was das Leben lebenswert macht.

Filmrechte: Interfilm, Berlin,
interfilm@interfilm.de

DVD-0381

Edgar

13 min/f
Fabian Busch



Deutschland 2008

Seit seine Frau vor zwei Jahren gestorben ist, lebt Edgar allein und untätig. Er wird nicht mehr gebraucht. Fest entschlossen, Arbeit zu finden, wird er in einem Kaufhaus abgewimmelt. Gedankenverloren steckt er beim Hinausgehen einen Regenschirm ein. Der Kaufhausdetektiv nimmt ihn fest. Unversehens erkennt Edgar seine Chance.

Blüh' im Glanze



10 min/f
Korbinian Wandinger
Deutschland 2010

Kemal Celik, Münchner Türke und gläubiger Moslem, ist Lehrer an einem Gymnasium. Mit viel Enthusiasmus und Engagement versucht er – allerdings vergeblich – seinen Schülern seine eigene Begeisterung für den gewaltfreien Widerstand Martin Luther Kings zu vermitteln. Als er jedoch wenig später von einem Imbissbudenbesitzer aufgrund seiner türkischen Herkunft provoziert und beleidigt wird, steht er den Angriffen zunächst hilflos gegenüber. Seine Versuche, den Konflikt durch Dialog beizulegen, scheitern kläglich. Schließlich reißt Kemal der Geduldsfaden und sein Idealismus scheint ins Fanatische zu kippen. Auf seine ganz eigene Weise versucht er nun, den Wirt zum Umdenken zu bewegen. – Ein Film, der augenzwinkernd, mit Humor und mit den Vorurteilen des Zuschauers spielend zum Nachdenken anregt.

Der Da Vinci Timecode



3 min/f
Gil Alkabetz
Deutschland 2009

Leonardo Da Vincis Gemälde „Das letzte Abendmahl“: Fragmente des Bilds werden zum Animationsfilm. Verschiedene Bildausschnitte, auf ähnlichen Formen basierend, decken versteckte Bewegungsabläufe auf. Die Menschen im Bild speisen, tanzen, diskutieren und streiten ...

Filmrechte: Sweet Home Studio,
Stuttgart, gil@alkabetz.com

DVD-0387

Saltmark – Salzig



11 min/f
Robin Haig
Schottland 2008

Beim Besuch ihres Großvaters steht eine Jugendliche vor einer schweren Wahl: seine Würde oder ihr Ansehen bei den Gleichaltrigen?

DVD-0363

The ground beneath



20 min/f
Rene Hernandez
Australien 2008

Die emotionale Reise des jungen Teenagers Kaden, der ein angsterfülltes Leben voller Bedrohungen führt. Seine Freundschaften mit Casey und Lewis bieten ihm die Möglichkeit zu Veränderung und Selbstfindung. Ein mehrfach preisgekrönter australischer Kurzspielfilm, der filmisch meisterhaft den Umgang mit Gewalt visualisiert.

El Empleo



7 min/f
Santiago Grasso
Argentinien 2008

In der Welt dieses Kurzfilms gibt es Arbeitsplätze für alle. Doch möchten wir tauschen? Eine Reflexion auf Arbeit und die Würde des Menschen.

Verkauf und Verleih: Methode Film und kirchliche Medienstellen,
info@methode-film.de

Signs



12 min/f
Patrick Hughes
Australien 2008

Wer sagt denn, dass im modernen Geschäftsleben kein Platz für Zwischenmenschliches oder sogar Romantik sei? Dieser Film setzt Zeichen! 2009 unter den Top 10 der meistgesehenen Videos auf der Internetplattform YouTube.

Anzeige

Amen.

Die sieben Vaterunser-Bitten

Betrachtet
Erklärt
Gelebt

Markus Nolte (Hrsg.)

Mit Beiträgen von Weihbischof Dieter Geerlings, Äbtissin Franziska Lukas, Prof. Dr. Thomas Schüller, Dr. Stephan Chmielus u.a. sowie ausdrucksstarken Fotografien und exklusiven Grafiken des jungen Berliner Künstlers Christian Wischnewski

Markus Nolte (Hg.): »Amen. Die sieben Vaterunser-Bitten betrachtet, erklärt, gelebt«. 96 Seiten, broschiert, zahlreiche Farbfotografien, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-941462-50-2

www.dialogversand.de